

FEHLERANALYSE:
UNTERSUCHUNGEN AN AFRIKAANSSPRACHIGEN
STUDIENANFÄNGERN IM FACH

DEUTSCH



von
Rolf Annas

Skripsie ingelewer vir die graad van
Magister in die Lettere en Wysbegeerte
aan die Universiteit van Stellenbosch
Januarie 1980

INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
1. ANLASS UND ZIEL DER ARBEIT	4
1.1 Die pädagogische Situation	4
1.2 Ziel der Arbeit	5
2. FORSCHUNGSHINTERGRUND	8
2.1 Die angewandte kontrastive Analyse (akA)	8
2.2 Die herkömmliche Fehleranalyse (FA)	11
2.3 Die akA - modifiziertes Modell	13
2.4 Die Interimsprachenanalyse (IA)	16
2.5 Die Hypothese, daß der L1-Erwerb dem L2-Erwerb entspricht	17
2.6 Zusammenfassung	21
3. HYPOTHESE	23
4. METHODE	25
4.1 Testgruppe	25
4.2 Untersuchungsgegenstand	25
4.3 Fehlerklassifikationsverfahren	27
4.4 Fehlerkategorien	29
4.5 Auswertungsverfahren	33
5. ANALYSE	35
5.0 Gesamtfehlerzahl	35
5.1 Fehler in der Nominalphrase	36
5.2 Fehler in der Verbalphrase	41
5.3 Fehlerhierarchie und Erwerbssequenz	45
5.4 Analyse nach Fehlertypen	47
5.5 Übersicht	52
6. ERGEBNISSE	54
6.1 Anteil morphologischer Fehler	54
6.2 Verteilung der morphologischen Fehler	55
6.3 Zusammenfassung	74

	Seite
ANHANG Ia Fehlerkategorien in der NP	76
Ib Fehlerkategorien in der VP	77
II Gesamtzahl der Fehler in den einzelnen Aufsätzen	78
III Liste der Nomen, an denen Genusfehler gemacht wurden	80
IV Liste der Nomen, an denen Fehler in der Pluralbildung gemacht wurden	81
V Liste der Verben, an denen Fehler in der Konjugation (Stamm) gemacht wurden	82
ANMERKUNGEN	83
LITERATURVERZEICHNIS	85

1. ANLASS UND ZIEL DER ARBEIT

1.1 Die pädagogische Situation

Die mangelnde Sprachkompetenz der Studienanfänger am Deutschen Seminar der Universität Stellenbosch ist ein besonderes Sorgenkind der Dozenten. Das Problem liegt darin, daß die Sprachkompetenz vieler afrikaanssprachiger Erstsemester - etwa 75% der Studienanfänger sind afrikaanssprachig - für das angebotene Literaturstudium nicht ausreicht. Die sprachlichen Mängel dieser Studenten sind oft so gravierend, daß das Studium eigentlich den schulischen Sprachunterricht fortsetzen müßte, damit eine ausreichende allgemeine schriftliche und mündliche Kommunikationsfähigkeit erreicht werden kann; einige Studienanfänger sind anfangs nicht einmal imstande, einen modernen deutschen Text fließend zu lesen. Den Wunsch nach sprachlicher Schulung haben auch Studenten wiederholt geäußert.

Das didaktische Ziel des Deutschen Seminars aber liegt nicht nur und nicht in erster Linie in der Vermittlung von Sprachkenntnissen, sondern in der Befähigung der Studenten zu interkultureller Kommunikation (vgl. Göhring 1976) auf der Grundlage von Literaturstudien. Wegen der unzureichenden Sprachkompetenz vieler afrikaanssprachiger Studienanfänger wird dieses Ziel oft nicht im gewünschten Umfang erreicht. Nötig wäre ein individueller Sprachunterricht, in dem sich die Dozenten intensiv mit den

Problemen jedes einzelnen Studenten befassen. Die unzulängliche personelle Besetzung des Seminars sowie zeitliche Probleme verhindern leider ein solches Vorgehen.

Die einzige verbleibende Möglichkeit besteht darin, Sprach- und Aufsatzschulung möglichst eng mit dem wissenschaftlichen Seminarbetrieb zu verbinden, d.h. die Sprachkompetenz gezielt im Hinblick darauf zu verbessern, was zur Abfassung von Aufsätzen und Seminararbeiten und zur Beantwortung der Fragen im schriftlichen Examen notwendig ist. Deshalb untersucht die vorliegende Arbeit schriftliche Äußerungen der Erstsemester und versucht damit in erster Linie zur Verbesserung ihres schriftlichen Sprachgebrauchs beizutragen. Mündliche Prüfungen sind im Examinierungssystem der Universität aus zeitlichen und technischen Gründen nur schwer durchzuführen; die Sprechkompetenz wird deshalb im Unterricht bewertet und geht in die Semesternote ein. Da sich - von phonetischen Problemen abgesehen - die mündliche von der schriftlichen Kompetenz nicht grundsätzlich unterscheiden dürfte, müßte die vorliegende Untersuchung indirekt auch zur Hebung der Sprechkompetenz beitragen können.

1.2 Ziel der Arbeit

Im Sinne der Lehrtheorie (Schulz 1970) bezweckt Lehren eine Veränderung der Lernenden, und zwar eine Veränderung ihres gegebenen Zustands (IST-Zustand) zu einem erstrebten Zustand (SOLL-

Zustand). Diesem SOLL-Zustand entspricht das Ziel des Unterrichts. Damit ermittelt werden kann, inwiefern - wenn überhaupt - dieses Lehrziel zu erreichen ist, muß der IST-Zustand der Lernenden festgestellt werden. Wer also ein angemessenes Unterrichtsziel ansetzen will, muß den IST-Zustand kennen und von diesem her eine realisierbare Veränderung bestimmen. Auf dieser Festlegung beruht alle weitere Unterrichtsplanung. In diesem Sinne wäre im vorliegenden Fall die Frage nach der Sprachkompetenz unserer Studienanfänger als ihrem IST-Zustand zu beantworten; denn „je besser man die Voraussetzungen kennt, desto besser kann man unterrichten“ (Schulz 1970:424).

Die vorliegende Arbeit soll eine Antwort auf diese Frage geben. Sie versucht die Sprachkompetenz der afrikaanssprachigen Studienanfänger zu ermitteln, damit gezielte Lehrmethoden und -materialien zur Überwindung dieser bestehenden Diskrepanz entwickelt werden können. Zur Ermittlung der Fehler, die tatsächlich in den schriftlichen Arbeiten gemacht werden, wird eine Bestandsaufnahme vorgenommen. Es handelt sich dabei also um eine Analyse der geschriebenen Sprache unserer afrikaanssprachigen Studienanfänger. Aufgrund theoretischer Erwägungen (siehe 2.2 und 3.) und praktischer Unterrichtserfahrung, die zeigt, daß ein großer Teil der Fehler der afrikaanssprachigen Studienanfänger morphologischer Art ist, wird sich die vorliegende Arbeit primär mit der Analyse morphologischer Fehler befassen. Diese werden identifiziert und klassifiziert. Überlegungen zur Fehlertherapie, die gewöhnlich mit zur Fehleranalyse (FA) gehören,

sollen nicht Teil der vorliegenden Arbeit sein, da die Fehlertherapie eigentlich schon zum Unterrichtsgegenstand gehört, der vom Dozenten bestimmt werden soll.

Die Arbeit will mithin eine Voraussetzung zur Verbesserung der Sprachkompetenz afrikaanssprachiger Deutschlerner schaffen; denn „die Fremdsprachendidaktik benötigt genaue Informationen über Fehlerproduktion und -verteilung, um gezielt von der Fehlerdiagnose her Fehlerprophylaxe und Fehlertherapie“ vornehmen zu können (Kielhöfer 1975:19).

2. FORSCHUNGSHINTERGRUND

2.0 Theorien des Fremdsprachenerwerbs

In der Forschungsliteratur werden meines Wissens zwei grundlegend verschiedene Theorien des Fremdsprachenerwerbs vertreten¹⁾, und zwar:

1. Die Theorie, die auf der kontrastiven Analyse (kA) beruht. Sie ist die ältere der beiden Theorien, wird aber heute noch stark vertreten, indem die Bedeutung der Interferenz der Muttersprache (L1) beim Erlernen der Fremdsprache (L2) betont wird.²⁾
2. Die Theorie, die auf der Hypothese beruht, daß der L2-Erwerb dem L1-Erwerb entspricht. Diese Theorie wird seit etwa 1968 von vielen Linguisten, besonders in Amerika, vertreten (siehe 2.5).

2.1 Die angewandte kontrastive Analyse

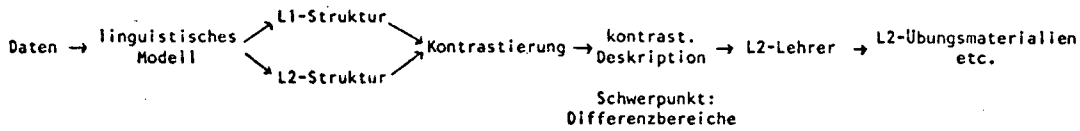
Im Jahre 1957 ist eine Arbeit des Linguisten Robert Lado erschienen, die in der Forschung als ein erster Versuch gesehen wird, die moderne Linguistik für den L2-Unterricht nutzbar zu machen. Die Prinzipien seiner kontrastiven Linguistik (kL) beruhen auf der Hypothese, „that we can predict and describe the patterns that will cause difficulty, by comparing systematically the

language and the culture to be learned with the native language and culture of the student" (Lado 1975:vii). Für den Prozeß des Spracherwerbs bedeutet das folgendes:

1. Spracherwerb ist „habit formation" (Dulay und Burt 1974c).
2. Eine alte Angewohnheit (L1-Gebrauch) behindert oder erleichtert die Bildung einer neuen Angewohnheit (L2-Erwerb), abhängig von den Unterschieden oder Ähnlichkeiten zwischen alt und neu (Interferenz).

Die kL hat es sich zum Ziel gesetzt, durch synchronen Sprachvergleich zur Verbesserung des L2-Unterrichts beizutragen. Durch kontrastive Sprachbeschreibung, angewandte kontrastive Analyse (akA) genannt, sollen Strukturunterschiede und -gemeinsamkeiten der L1 und der L2 gekennzeichnet werden. Bei Strukturidentität zwischen L1 und L2 ist das Ergebnis positiver Transfer, bei Strukturdifferenz kann es negativer Transfer (Interferenz) sein. Es wird also abgeleitet, daß mögliche Interferenzen vom L2-Lerner beherrscht werden müssen, wenn er die L2 fehlerfrei sprechen will. „Interferenzen ... verweisen auf die erwerbsschwierigen fremdsprachlichen Bereiche. Diese Bereiche, so wird im sogenannten ‚strong claim‘ der akL angenommen, können über interlinguale Differenzanalysen prognostiziert werden, über systematische, linguistisch-basierte Vergleiche also, die alle zwischen Primär- (L1) und Fremdsprache (L2) feststellbaren Strukturdifferenzen liefern" (Bausch und Raabe 1978:61).

Modell 1: Angewandte kontrastive Analyse



Dieses Modell von Bausch und Raabe (1978:58) zeigt das Vorgehen bei der akA. Anhand eines linguistischen Modells wird eine Strukturkontrastierung der L1 und L2 unternommen, die Schwerpunkte in den Differenzbereichen aufweisen soll. Die Differenzbereiche dienen dann dem L2-Lehrer zur Erstellung von Übungsmaterialien für den L2- Unterricht.

Die Ergebnisse, die auf dem Gebiet der kL erzielt wurden, haben jedoch die Praxis des L2-Unterrichts kaum erreicht oder verändert. Die Ursache dieses Versagens ist wohl in der Hypothese der kL angelegt, die nur auf linguistischen Kriterien beruht (der Sprachstruktur) und den Lernenden (die Sprachpraxis) nicht mit berücksichtigt. Da die kL losgelöst vom Gegenstandsbereich des L2-U und nur deduktiv auf ihr Anwendungsfeld hin ausgerichtet ist, kann sie auf die Komplexität des L2-U nicht eingehen. Inzwischen ist auch nachgewiesen worden, daß linguistische Strukturunterschiede sich nicht generell mit Lernschwierigkeiten gleichsetzen lassen, da die minimalen Unterschiede zwischen L1 und L2 den Lernprozeß oft stärker behindern können als die großen Unterschiede. (Juhász 1970:164) Auch Johansson (1973:52) ist in ihrer Fehleruntersuchung zu dem Ergebnis gelangt, daß nicht alle Sprachunterschiede zu Fehlern führen und daß nicht alle Fehler durch Sprachunterschiede ver-

ursacht werden.

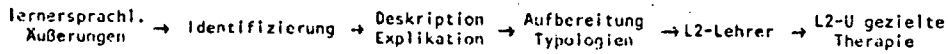
Die kL ist jedoch nicht ganz und gar zu verurteilen. In der Form von kontrastiven pädagogischen Grammatiken hat die kL einen durchaus praktikablen Beitrag zum L2-U geleistet. Die kontrastive Beschreibung von Strukturdifferenzen und -identitäten kann für den L2-Lerner und -Lehrer von großem Nutzen sein, wenn sie für den L2-U unterrichtsadäquat aufbereitet wird. Ein weiterer Grund, weshalb kontrastive Grammatiken nicht in den L2-U eindringen, ist ein finanzieller. Herausgeber sind oft nicht bereit, kontrastive Grammatiken zu drucken, da der Kostenaufwand hoch und der zu erwartende Umsatz gering ist.

2.2 Die herkömmliche Fehleranalyse

Die FA wurde durch die Lernschwierigkeiten im L2-U angeregt und ist „z.T. durch Kritik an den häufig für den L2-U irrelevanten Ergebnissen aus akAn entwickelt worden“ (Bausch und Raabe 1978:59).

Ähnlich wie bei der akA betreffen die Ziele der FA den pädagogisch-didaktischen Bereich, und zwar den L2-Erwerb. Der Lehrer möchte mittels FA die Fehler seiner Lerner lokalisieren und eine Fehlerhierarchie erstellen im Hinblick auf die Fehlerprophylaxe und -therapie.

Modell 2: Herkömmliche Fehleranalyse



Dieses Modell bildet das Verfahren für die herkömmliche Fehleranalyse ab (Bausch und Raabe 1978:59). Die schriftlichen und/oder mündlichen Äußerungen der Sprachlerner werden auf ihre fehlerhaften Äußerungen hin untersucht. Das heißt, es werden vorher sprachnormative Kriterien festgelegt, die eine Identifizierung fehlerhafter Erscheinungen ermöglichen. Darauf hin werden die Fehler einer linguistisch basierten Deskription bzw. Explikation unterzogen und in bestimmte Kategorien oder Typologien gebracht. Die Aufbereitung für den L2-U besteht darin, daß eine Fehlerdominanzskala aufgestellt wird, die zeigt, welche Fehlertypen am häufigsten auftreten, damit diese dann durch zusätzliche gezielte sprachliche Übungen (Therapie) beseitigt werden können.

Die FA weist jedoch einige methodische Probleme auf, die bislang nicht zufriedenstellend gelöst werden konnten:

1. Es gibt kein einheitliches Identifizierungsmuster, nach dem fehlerhafte Aussagen von richtigen Aussagen unterschieden werden, und daher hängt es weitgehend von dem Datenerheber ab, ob eine Aussage für angemessen oder unangemessen erklärt wird. „Fehler“ werden entweder begriffen als Äußerungen, die die kommunikative Funktion nicht erfüllen (Kasper 1970:90), oder der „Fehler“ wird gese-

hen als Verstoß gegen die Grammatikalität der Sprache (Vgl. Kasper 1970:40-43). Einige L2-Lehrer setzen sich bei der Beurteilung von Fehlern sogar selbst als „normsetzende Instanz“ (Kasper 1970:42).

2. Auch bei der Fehlerdeskription spielt das subjektive Element eine große Rolle, wenn Fehler in bestimmte Kategorien eingeordnet werden sollen; denn Fehlerdeskription ist fast immer auch Interpretation.
3. Durch Fehlertypologisierung konnte bislang immer nur ein Teil der gesamten Fehlermenge erfaßt werden, und es konnten dann zu der verbleibenden Restfehlermenge keine Aussagen mehr gemacht werden, so daß empirisch abgesicherte Gewichtungen der Fehlertypen nicht möglich waren.

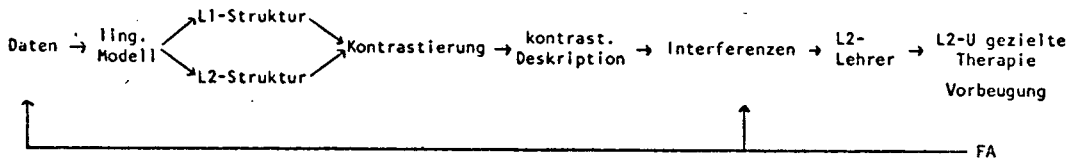
Wenn es dem L2-Lehrer aber nur auf die Erstellung einer ersten Fehlerhierarchie oder einer vorläufigen Gewichtung der Fehlertypen ankommt, so läßt sich die FA sehr wohl als Grundlage einer Fehlertherapie im L2-U verwenden.

2.3 Die akA - modifiziertes Modell

Da die FA und die akA mit ihren Aussagen nur geringe Verwertungsmöglichkeiten im L2-U haben, ist von Bausch und Raabe ein Verfahren zur Fehlerermittlung entwickelt worden, in dem die akA und die FA integriert sind. Durch die Integration der beiden Verfahren wird versucht, die linguistisch basierten Ergebnisse der akA praxisrelevanter zu machen (Vgl. Bausch und Raabe 1978:61) .

Das Anwendungsfeld dieses Verfahrens liegt in der Praxis des L2-U. Dem L2-Lehrer sollen Materialien an die Hand gegeben werden, aufgrund derer er gezielte Fehlertherapie und -vorbeugung treiben kann. Innerhalb dieses Verfahrens jedoch bekommt die akA eine andere Funktion. Sie dient nicht mehr dazu, Interferenzbereiche vorherzusagen (Prognose), sondern eher zur Erklärung der Fehler des L2-Lerners.

Modell 3: akA - modifiziertes Modell



Dieses Modell zeigt, inwiefern die kA innerhalb der FA eine neue Funktion bekommt. (Bausch und Raabe 1978:61). Die kA bezieht ihre Daten jetzt direkt aus dem L2-U, und zwar werden lernersprachliche Äußerungen, die die FA als fehlerhafte ermittelt hat, jetzt zum Untersuchungsgegenstand der kA. Fehlerhafte Äußerungen des L2-Lerners werden mit der L1 kontrastiert mit dem Ziel, eine Erklärung für die Fehler zu finden. Die kA kann jedoch aufgrund ihres Verfahrens nur Interferenz-Fehler erklären. Fehler, die nicht auf Interferenz zurückzuführen sind, wie z.B. Übergeneralisierung, induzierte Fehler u.s.w. werden stets durch die FA lokalisiert und expliziert.

Dieses Modell übernimmt zwar die Schwächen, die in Modell 1 und 2 aufgezeigt werden, ist aber dennoch eine Verbesserung im Hinblick auf die Erklärung von Interferenzerscheinungen.

Ein Aspekt der FA wird von Corder (1972) kritisiert. Er geht davon aus, daß der L2-Lerner einen aktiven und einen passiven Sprachgebrauch hat und daß die FA nur dazu imstande ist, den aktiven Sprachgebrauch zu analysieren, weil die FA ihre Daten nur aus den lernersprachlichen Äußerungen (Text-Daten) zieht. Die Äußerungen, so meint er, bilden nur einen kleinen Ausschnitt der Sprachkompetenz des Lernenden, weil er z.B. von äußerlichen Faktoren (Thema, Textsorte, Zeit) eingeschränkt wird und weil er sich auch selber einschränkt „by selecting from his actual repertoire, where possible, only those aspects of his knowledge which, rightly or wrongly, he has most confidence in“ (S.40). Um den passiven Sprachgebrauch zu erforschen, schlägt Corder vor, daß man den Lernenden provoziert, Aussagen zu machen, indem man ihn mit „multiple choice tests“, zu denen er Stellung nehmen muß, konfrontiert.

Kielhöfer (1975) fordert „über die bisher betriebene Fehleranalyse hinaus“ eine „systematische Variation der Performanzbedingungen“ (S.170). Er sammelt nicht nur Fehlerdaten aus dem Bereich der Sprachproduktion, sondern überprüft die Fehler anschließend im Bereich der Sprachperzeption (Lesen), um eventuelle performative Einflüsse im Bereich der Sprachproduktion zu neutralisieren. Die Sprachperzeption wird durch „multiple choice tests“ oder durch „right/wrong tests“ geprüft.

2.4 Die Interimsprachenanalyse

In den letzten 10 Jahren ist, wie in der Literaturwissenschaft der Leser, jetzt in der Sprachwissenschaft der L-Lerner in den Mittelpunkt des Interesses gerückt. Es wird behauptet, der Lernende habe zu jedem Zeitpunkt innerhalb des Lernprozesses seine „eigene Sprache“, die von einem eigenen Regelsystem bestimmt wird. Daher kann jetzt nicht mehr von fehlerhaften Äußerungen die Rede sein, Performanzfehler ausgeschlossen, da diese „grammatisch richtig“ sind im Sinne der „Grammatik“ des L2-Lerners. Diese Übergangssprache wird in der Linguistik „Interimsprache“ (Hach et al. 1978:116) genannt. Die Begriffe „interlanguage“ (Selinker 1974), „idiosyncratic dialect“ oder „transitional dialect“ (Corder 1974) sind auch geläufig.

Es wird vorausgesetzt, daß die Interimsprache unstabil ist. Sie verändert sich ständig, so wie sich das Regelsystem des Lernenden verändert, wenn er eine neue Regel hinzulernt oder eine bereits gelernte wieder vergißt. Die Interimsprache ist demnach auch beschreibbar, weil sie ein Regelsystem hat und Fehler als „Indikatoren einer bestimmten Sprachkompetenz und bestimmter Lernstrategien“ aufgefaßt werden (Hach et al. 1978:118).

Das Verfahren zur Erforschung der Interimsprache wird Interimsprachenanalyse (IA) genannt. Das allgemeine Ziel der IA ist die „Erforschung der Interimsprache im Hinblick auf eine Theorie des Fremdsprachenerwerbs und der ihn bedingenden Faktoren

im Kontext des FU" (Bausch und Raabe 1978:63). Die IA will also teilweise etwas anderes und mehr erreichen als die akA und die FA. Der Fehler soll im Hinblick auf die „gesamten Äußerungen des Lernalers in der Fremdsprache" betrachtet und „unter ständiger Einbeziehung des FU-Kontextes analysiert" werden (Bausch und Raabe 1978:63). Die IA will zu sehr umfassenden Ergebnissen gelangen; man hat sie als „Sprachlernforschung im kleinen" bezeichnet, die nur interdisziplinär zu betreiben ist.

2.5 Die Hypothese, daß der L1-Erwerb dem L2-Erwerb entspricht

Nachdem in den 60er Jahren besonders in Amerika viele Forschungsarbeiten über den L1-Erwerb und über das Phänomen „Sprache" im allgemeinen gemacht wurden (besonders von Chomsky, Bloomfield und Harris), stehen jetzt Untersuchungen über den L2-Erwerb im Mittelpunkt der Sprachforschung. Die Suche nach Sprachuniversalien im L1-Erwerb wird jetzt auf dem Gebiet des L2-Erwerbs fortgesetzt. Daraus die Hypothese: der L1-Erwerb entspricht dem L2-Erwerb. Diese allgemeine Hypothese läßt sich unterteilen in drei spezifische Hypothesen (Vgl. Dulay und Burt 1972:108):

1. L2-Syntaxentwicklung wird dadurch gekennzeichnet, daß zuerst die Grundstrukturen und später die schwierigen Strukturen, bei denen zunehmende Transformationen nötig sind, gelernt werden. D.h., es gibt eine feste Reihenfolge des Strukturenerwerbs in der L2.

2. Die Strategien des L2-Erwerbs sind denen des L1-Erwerbs ähnlich.
3. Die Lernreihenfolge bestimmter syntaktischer Strukturen im L2-Erwerb ist ähnlich im L1-Erwerb, wenn die Strukturen einander entsprechen.

Diese Hypothese ist aufgestellt worden im Hinblick auf Forschungsergebnisse von Dato (1970), Dulay und Burt (1972) und Ravem (1970). Weitere Forschungen auf dem Gebiet des L1- und L2-Erwerbs haben die Hypothese wiederholt bestätigt.

Brown (1973) hat eine Sprachuntersuchung an drei englischsprachigen Kindern unternommen und u.a. eine ontogenetische Morphemanalyse gemacht. Es hat sich herausgestellt, daß bei 14 Morphemen die Reihenfolge des Morphemerwerbs konstant ist (S.270-274). Die Reihenfolge, in der die Morpheme von den Kindern beherrscht wurden, entspricht auch dem Schwierigkeitsgrad der Morpheme. Der Schwierigkeitsgrad wurde durch die grammatische Komplexität des Morphems d.h. durch die Anzahl der benötigten Transformationen ermittelt (S.308).

Eine ähnliche Studie von De Villiers und De Villiers (1973) über den L1-Erwerb bei englischsprachigen Kindern hat zu ähnlichen Ergebnissen geführt. Dieselben 14 Morpheme wie bei Brown wurden untersucht auf die Reihenfolge, in der sie von den Kindern beherrscht wurden. Die Reihenfolge des Morphemerwerbs stimmt mit der von Brown weitgehend überein. Ebenfalls stimmen grammatische und semantische Komplexität der Morpheme

mit der Reihenfolge des Erwerbs überein.

Dulay und Burt (1973) haben untersucht, ob L2-Fehler bei Kindern durch „creative construction“ oder „habit formation“ erklärt werden können. Dabei wurde gleichzeitig die Reihenfolge des Erwerbs bestimmter grammatischer Morpheme erarbeitet. Ergebnis der Forschung war, daß Kinder das angeborene Vermögen haben, Sprache zu strukturieren und daß es eine feste Reihenfolge von Lernschwierigkeiten gibt.

In einem Vergleich zwischen chinesisch- und spanischsprechenden Kindern, bei dem drei verschiedene Methoden der Sprachanalyse verwendet wurden, kamen Dulay und Burt (1974a) zu dem Ergebnis, daß für beide Sprachgruppen etwa dieselbe Erwerbssequenz englischer Morpheme besteht. Die Sequenz stimmt auch mit vorigen Ergebnissen beim L1-Erwerb überein.

Untersucht wurde bei Fathman (1974) das Verhältnis zwischen L2-Erwerb (Englisch) und Alter. Das Resultat war, daß keine große Differenz besteht in der Reihenfolge, in der Kinder verschiedener Altersgruppen bestimmte Sprachstrukturen produzieren. Die Lerngeschwindigkeit wird sehr wohl beeinflusst durch den Altersunterschied der Kinder, jedoch die Reihenfolge des Morphemerwerbs beim Erlernen einer L2 bleibt konstant.

Auch bei Erwachsenen, die Englisch als L2 erlernen, wurde eine Sprachuntersuchung gemacht, und zwar von Bailey, Madden und

Krashen (1974). Es wurde festgestellt, daß bei Erwachsenen mit unterschiedlicher Muttersprache eine konstante Reihenfolge im Erwerb bestimmter Morpheme besteht. Die Reihenfolge stimmt auch mit den Ergebnissen von Dulay und Burt (1973) überein und zeigt, daß Kinder und Erwachsene ähnliche Lernstrategien und -prozesse verwenden.

De Villiers (1974) hat Interviews mit 8 Aphasikern geführt und festgestellt, daß auch bei denen eine feste Hierarchie der Sprachschwierigkeiten besteht, die durch semantische und transformationelle Komplexität zu erklären ist. Die erstellte Hierarchie stimmt weitgehend mit den vorher genannten Ergebnissen überein.

Krashen (1975) befaßt sich mit der „critical period hypothesis for language acquisition“. Der sogenannte „kritische Zeitpunkt“ beim Spracherwerb ist die Pubertät. Vor der Pubertät, so besagt seine Hypothese, verläuft der L2-Erwerb genau so wie der L1-Erwerb: die L2 wird ohne bewußte Lernanstrengung erworben. Nach der Pubertät jedoch muß der Mensch die L2 aktiv erlernen. Der Grund für diesen Lernunterschied ist nicht eindeutig zu ermitteln; er könnte auf neurologische Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen zurückzuführen sein (S.219). Er zeigt aber, indem er sich auf vorige Forschungsergebnisse beruft,³⁾ daß sowohl beim L1-Erwerb als auch beim L2-Erwerb kein großer Unterschied in der Lernreihenfolge bestimmter Morpheme besteht zwischen Kindern und Erwachsenen und daß die

Unterschiede zwischen den Gruppen, die in verschiedenen Studien untersucht werden, noch kleiner werden, wenn man NP-Morpheme und VP-Morpheme gesondert betrachtet. Er weist aber auch darauf hin, daß es Ausnahmen gibt, was eine universelle Reihenfolge der Sprachschwierigkeiten betrifft (S.214).

2.6 Zusammenfassung

2.6.1 Hypothesen

Die beiden Ausgangshypothesen bleiben weiterhin bestehen; denn die Forschung kommt immer wieder zu Ergebnissen, die beide Theorien des L2-Erwerbs bestätigen. Dulay und Burt (1974b) gehen davon aus, daß der L2-Erwerb ein „creative construction process“ (S.129) ist, und in einer FA an 179 spanischsprechenden Kindern sind sie zu dem Ergebnis gekommen, daß nur 4,7% der 513 fehlerhaften Äußerungen auf Interferenz mit der L1 zurückzuführen sind (S.132).

Richards (1974) hingegen meint, "Interference from the mother tongue is clearly a major source of difficulty in second language learning" (S.182).

2.6.2 Methoden

1. Fehleranalysen, die als kontrastive Analysen durchgeführt werden, beschäftigen sich prinzipiell damit, alle Fehler der L2-Lerner zu identifizieren und zu klassifizieren aufgrund einer kontrastiven Sprachbeschreibung.
2. Die Interimsprachenanalyse geht noch einen Schritt weiter und möchte alle Äußerungen des L2-Lerners erfassen und beschreiben.
3. Die Morphemanalyse zur Erstellung der L1-Erwerb = L2-Erwerb Hypothese untersucht nur Einzelfehler. Aufgrund einer bestimmten Meßplatte (Grammatik) werden Morpheme auf ihre Richtigkeit untersucht.

3. HYPOTHESE

Als theoretisches Konzept für die FA scheint es mir am sinnvollsten, von der Hypothese L1-Erwerb = L2-Erwerb auszugehen. Arbeiten, die zur Überprüfung dieser Hypothese unternommen wurden, sind aufgrund ihrer Methode, daß sie nämlich Einzelfehler der L2-Lerner untersucht haben, zu Ergebnissen gekommen, die für die FA von Bedeutung sind. Eine allgemeine FA, die versucht, alle fehlerhaften Äußerungen der L2-Lerner zu erfassen, ist, wie schon oben (S.13) gezeigt wurde, kaum möglich, da verschiedene Fehlerklassifizierungsmethoden verwendet werden müssen, um morphologische, syntaktische und semantische Fehler zu untersuchen.

Weil die vorliegende FA morphologische Fehler afrikaanssprachiger Studienanfänger am Deutschen Seminar der US untersuchen soll, scheint mir eine Morphemanalyse, die grammatische Einzelfehler untersucht, geeignet. Daher gehe ich in dieser Untersuchung von der Hypothese aus, daß der L2-Erwerb auf die gleiche Art und Weise stattfindet wie der L1-Erwerb und daß es beim Erlernen einer L2 eine feste Reihenfolge von Lernschwierigkeiten gibt. Die Frage, ob es eine universelle Reihenfolge von Schwierigkeiten im L-Erwerb gibt, ist in der Forschung (siehe 2.5) bestätigt worden für den Erwerb des Englischen (vgl. Krashen 1975:215).

Es wäre nun zu untersuchen, ob die Hypothese auch zutrifft, wenn Afrikaans die L1 und Deutsch die L2 ist. Denn - wie Richards und Sampson (1974) es fordern - „if a hierarchy of difficulty is postulated for learners of a given language background, it must include not only interlanguage difficulties but also take into account a possible universal hierarchy of difficulty“ (S.13).

Die Hypothese der „universal hierarchy of difficulty“ dient als Ausgangspunkt dieser FA, und es gilt nun festzustellen, so fern das möglich ist, ob diese Hypothese zutrifft auf afrikaanssprachige Studienanfänger im Fach Deutsch. Vorweg muß auf ein Problem hingewiesen werden, das bei einer solchen Untersuchung entsteht, und zwar, daß es schwierig ist, einen Vergleich zwischen den Ergebnissen von Krashen (1975) und den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit herzustellen aufgrund der morphologischen Unterschiede der englischen und der deutschen Sprache. Dieses Problem bereitet allerdings keine Schwierigkeit im Hinblick auf das Ziel der FA, wie es in 1.2 dargestellt wird, da es hauptsächlich darauf ankommt, eine Hierarchie der sprachlichen Fehler aufzustellen.

4. METHODE

4.1 Testgruppe

Die Testgruppe bestand aus 36 afrikaanssprachigen Studenten⁴⁾ mit einem Durchschnittsalter von 18 Jahren, die das Fach Deutsch im Matrik bestanden und bereits ein Semester lang am Deutschen Seminar der Universität Stellenbosch studiert hatten. Zur Zeit der Untersuchung belegten sie den Kurs „Deutsch 144: Deutsche Literatur seit 1945“.

Die Probanden kamen aus 4 verschiedenen Unterrichtsgruppen:

Gruppe I)		
)		
Gruppe II)	afrikaanssprachige Gruppen	34
)		
Gruppe III)		
Gruppe IV		deutschsprachige Gruppe ⁵⁾	2
			<hr/>
			36

13 deutschsprachige Studenten aus der Gruppe IV dienten als Kontrollgruppe. Das Sample erfaßt damit 76% der im Jahr 1979 für den Kurs 144 immatrikulierten Studenten und kann daher als repräsentativ gelten.

4.2 Untersuchungsgegenstand

Gegenstand der Untersuchung war der Fertigkeitsbereich „schrift-

liche Sprachproduktion". In den ersten drei Wochen des 2. Semesters 1979 wurde in dem Kurs 144 Brechts „Leben des Galilei“ unter dem Thema „Gesellschaftskritik“ behandelt. Im Unterricht wurde besonders auf Brechts Dramentheorie und die Frage nach der Verantwortlichkeit des Wissenschaftlers eingegangen.

Im sprachpraktischen Teil des Unterrichts wurde den Studenten beigebracht, wie man einen dialektischen Aufsatz schreibt. Die Aspekte Aufsatzform und situative Sprache⁶⁾ wurden im Unterricht ausführlich besprochen, so daß im Abschluß an die Behandlung des Werkes ein dialektischer Aufsatz zu dem Thema „Erörtern Sie Brechts Auffassung von Wissenschaft anhand des Galilei“ aufgegeben werden konnte. Dazu hatten die Studenten etwa 10 Tage Zeit, und sie durften Unterrichtsnotizen und Nachschlagewerke gebrauchen. Es wurde vorher nicht gesagt, daß die Aufsätze zur Fehleranalyse verwendet werden sollten, aber es wurde ausdrücklich darauf hingewiesen, daß bei der Aufsatzbewertung die Sprache zu 50% berücksichtigt werden würde.

Die Aufsätze wurden von den Gruppendozenten korrigiert und zensiert, und es wurden alle sprachlichen Fehler - morphologische, syntaktische und semantische - angestrichen und gezählt. Die Studenten bekamen ihre zensierten Aufsätze zurück, und diese wurden dann im Unterricht besprochen. Von den 64 geschriebenen Aufsätzen kamen 49 (36 + 13) zurück, die dann zur FA verwendet wurden.

Die 36 Aufsätze der afrikaanssprachigen Studenten bestanden

aus ca. 20 000 Wörtern; i.e. eine Durchschnittslänge von 555 Wörtern pro Aufsatz.

Die 13 Aufsätze der deutschsprachigen Kontrollgruppe bestanden aus ca. 8 100 Wörtern. Das ergibt eine Durchschnittslänge von 625 Wörtern pro Aufsatz.

4.3 Fehlerklassifikationsverfahren

Das Vorgehen bei der Klassifikation der Fehler beruht auf dem Verfahren von Dulay und Burt (1974a:44-45). Dort werden 11 Morpheme - genannt „functors“ - bestimmt, deren Erwerb bei L2-Lernern untersucht werden soll zur Erstellung einer Erwerbssequenz. Die L2 ist in diesem Falle Englisch. Die folgenden 11 Morpheme werden untersucht (S.41):

<u>Functor</u>	<u>Beispiel</u>
1. Pronoun case	<i>He</i> doesn't like <i>him</i>
2. Article	in <i>the</i> fat guy's house
3. Singular copula	He's fat
4. -ing	He's mopping
5. Plural	windows
6. Singular auxiliary	She's dancing
7. Past regular	He closed it
8. Past irregular	He <i>stole</i> it
9. Long plural	houses
10. Possessive	the king's
11. 3rd person singular	He eats too much

Aufgrund der strukturellen Unterschiede der englischen und deutschen Sprache ist es nicht möglich, dieselben 11 „functors“ in dieser FA zu untersuchen. Im Deutschen gibt es z.B. kein „possessive“ oder „-ing“. Die Pluralbildung ist auch viel differenzierter und komplizierter als im Englischen. Ähnlich steht es auch mit dem Artikel und dem Pronomen. Daher ist es notwendig, die Liste der Morpheme zu verändern und zu erweitern, damit spezifische Schwierigkeiten, die beim Erwerb der deutschen Sprache auftreten, erfaßt werden. Wenn die FA für den L2-U gültige und brauchbare Aussagen über die Fehler der L2-Lerner machen will, so muß ein Fehlerklassifikationssystem zur Verfügung stehen, das möglichst umfassend ist, aber auch nicht so differenziert, daß es unübersichtlich und unbrauchbar wird. In ihrer FA hält Stendahl (1973) die Aufstellung eines Fehlerklassifikationssystems für den schwierigsten Teil der Untersuchung, doch sie stellt fest, "it was desirable to keep down the number of categories. Yet, the classification should be detailed enough to reveal possible patterns of similarities and differences" (S.118).

Die Fehlerklassifikation in der vorliegenden Untersuchung folgt im Prinzip den Kategorien von Hach et al. (1978:120) und Møller (1973:140), beschränkt sich jedoch, wie gesagt, auf morphologische Fehler. Die Fehlerkategorien werden aber stark erweitert und zum Teil gekürzt, so daß möglichst alle morphologischen Fehler einer der Kategorien zugeteilt werden können.

4.4 Fehlerkategorien

Wie auch bei Hach et al. (1978:120) werden die Fehler nach Nominalphrase (NP) und Verbalphrase (VP) getrennt aufgeführt. In der NP (1.) wird wiederum zwischen den verschiedenen Wortarten unterschieden (siehe Anhang Ia), nämlich:

- 1.1 Pronomen (als Stellvertreter eines Substantivs)
- 1.2 Präposition
- 1.3 Artikelworte (als Begleiter eines Substantivs)
- 1.4 Adjektiv (nur attributiv)
- 1.5 Nomen

In der VP (2.) hingegen wird unterschieden zwischen den drei Stammformen des Verbs (vgl. Duden 1973:188) und den Auxiliärverben (siehe Anhang Ib), nämlich:

2.1 Präsens (1. Stammform)

Hierunter fallen alle Vollverben in der Präsensform und auch Hilfsverben und Modalverben, die als Vollverben gebraucht werden. Auch der Infinitiv gehört zu dieser Stammform.

Beispiele: Er *hilft* mir. Sie *ist* gesund. Peter *kann* gut Englisch. Wir werden *kommen*.

2.2 Aux I

Hilfsverben und Modalverben (Aux), die mit dem Infinitiv erscheinen, sind der Kategorie Präsens nebengeordnet und erscheinen in dieser Rubrik (siehe Anhang Ib).

Beispiele: Wir *müssen* arbeiten. Wir *werden* kommen.

2.3 Präteritum (2. Stammform)

Hierunter fallen alle Vollverben in der Präteritumform.

Beispiel: Er *fuhr* nach Hause.

2.4 Partizipium (3. Stammform)

Beispiel: Sie sind *gekommen*.

2.5 Aux II

Hilfs- und Modalverben mit dem Partizip II werden unter dieser Rubrik aufgeführt.

Beispiele: Wir *hatten* schon gegessen. Er *ist* zu schnell gefahren.

Daraus ergeben sich folgende Fehlerkategorien:

1. Nominalphrase

1.1 Pronomen:

1.1.1 Kasusfehler z.B.: Die Kirche wird *ihnen* dann nicht mehr trösten können.

1.1.2 Genusfehler z.B.: Die Wissenschaft ist gut. *Es* hilft den Menschen.

1.2 Präposition:

1.2.1 Kasusfehler z.B.: Die Erde dreht sich *um der* Sonne.

1.3 Artikelwort:

1.3.1 Kasusfehler z.B.: Dann wird *einen neuen* Papst gewählt.

1.3.2 überflüssig (+) z.B.: Galilei kommt *im* Konflikt mit der Kirche.

1.3.3 fehlt (-) z.B.: Er glaubt an die Lehre *(des)* Aristoteles.

1.4 Adjektiv:

1.4.1 Kasusfehler nach

1.4.1a best. Art. z.B.: die psychische Folgen

1.4.1b unbest. Art. z.B.: eine neuen Entdeckung

1.4.1c ohne Art. z.B.: Es kann drastischen Folgen haben

1.5 Nomen:

- | | |
|--------------------|--|
| 1.5.1 Kasusfehler | z.B.: Die Wissenschaft ist für
den Mensch(en) |
| 1.5.2 Genusfehler | z.B.: Er hat nicht <i>die</i> Recht |
| 1.5.3 Pluralfehler | z.B.: heutige Umständen;
ihre <i>Idees</i> |

2. Verbalphrase

2.1 Präsens:

- | | |
|--|---|
| 2.1.1 Personfehler | z.B.: weil die Menschheit gegen
ihn <i>auftreten</i> |
| 2.1.2 Infinitivform
(besonders nach
Modalverben) | z.B.: Man kann auch <i>fragt</i> |
| 2.1.3 Konjunktiv I | z.B.: Sie glauben, das Auge
Gottes <i>ruht</i> auf ihnen |

2.2 Aux I:

- | | |
|---|--|
| 2.2.1 Personfehler | z.B.: Nur was vorteilhaft für
die Menschen sein <i>werden</i> ,
soll bekannt werden |
| 2.2.2 Tempusfehler | z.B.: Hätte Galilei das nicht
getan, <i>müsse</i> die Welt noch
unter einem Wahn leben |
| 2.2.3 Konjunktiv II:
(werden +
Infinitiv) | z.B.: Dann <i>werden</i> sie alles Ver-
trauen im Leben verlieren |

2.3 Präteritum:

- | | |
|------------------------|---|
| 2.3.1 Personfehler | z.B.: Was die Menschheit schon
viele Jahre lang glaubten |
| 2.3.2 starke Beugung | z.B.: Ihm <i>gelangte</i> ein wichti-
ges Experiment |
| 2.3.3 schwache Beugung | z.B.: Es <i>händelte</i> sich um ... |

- | | |
|------------------------------|---|
| 2.3.4 Konjunktiv II | z.B.: Wenn es keinen Fortschritt
gibt ... |
| 2.4 Partizipium: | |
| 2.4.1 ge- | z.B.: sie hat es mißgebraucht |
| 2.4.2 starke Beugung | z.B.: ..., daß seine Theorien
übernimmt werden |
| 2.4.3 schwache Beugung | z.B.: Die Menschheit fühlt sich
bedrohen |
| 2.5 Aux II: | |
| 2.5.1 Personfehler | z.B.: Die Kirche hatten gehört,
daß ... |
| 2.5.2 Tempus | z.B.: Brecht war in Augsburg
geboren |
| 2.5.3 sein/haben | z.B.: Die Uraufführung hat
erfolgt |
| 2.5.4 Konjunktiv II | z.B.: So kann man sehen, daß die
Welt ohne Galilei nie das
Teleskop haben wird |
| 2.5.5 Passiv | z.B.: Solche Forschung soll ver-
hindert sein |
| 2.6 Sonstige Fehler: | |
| 2.6.1 Verb fehlt | z.B.: Im Gegensatz zu dieser Be-
weisführung - „Wissenschaft
kümmert sich nicht um die
Folgen der Forschung“ |
| 2.6.2 um zu mit Inf. | z.B.: Es ist die Verantwortung
des Wissenschaftlers, um
zu unterscheiden ... |
| 2.6.3 sich mit
refl. Verb | z.B.: 1: Die Wissenschaft muß
(sich) entwickeln
2: Es scheint sich also |

4.5 Auswertungsverfahren

Die zur FA herangezogenen Aufsätze wurden, nachdem sie von den Gruppendozenten korrigiert worden waren, noch einmal untersucht. Zuerst wurden in jedem Aufsatz alle sprachlichen Fehler gezählt und dann nur die morphologischen, die nach dem Fehlersystem klassifiziert werden konnten. Die beiden Fehlersummen wurden unter die Aufsätze geschrieben (siehe Anhang II). Die morphologischen Fehler wurden auf die in 4.4 genannten Fehlergruppen verteilt, und die Gesamtzahl der Fehler in jeder Fehlergruppe wurde dann notiert. Die Ergebnisse sind unter 5.1.1 - 5.2.6 aufgeführt.

Die Anzahl der Fehler wurde jetzt noch einmal nach der "group score method" von Dulay und Burt (1974a:44) berechnet, und zwar wird hier das Verhältnis der fehlerhaften zu den richtigen Aussagen in einer Fehlergruppe bestimmt. Das Ergebnis wird dann als Fehlerprozentsatz ausgedrückt.

Das heißt, daß zusätzlich zu den Fehlern auch die richtigen vorhandenen Morpheme gezählt werden müssen, damit deutlich wird, welcher Prozentsatz der Gesamtzahl eines Morphems fehlerhaft ist. Da das Zählen aller Morpheme bei 20 000 Wörtern (Testgruppe)⁷⁾ ein zeitraubender Aufwand ist, wurde für die Nominalphase lediglich die Anzahl der Wörter jeder Wortart und für die Verbalphase die Anzahl der Verben und Auxiliärverben jeder Stammgruppe gezählt. Zusätzlich wurde die Anzahl der Nomen im

Plural, der reflexiven Verben und der Infinitivverbindungen mit *um zu* gezählt. An folgendem Beispiel soll verdeutlicht werden, wie der Fehlerprozentsatz errechnet wurde⁸⁾. Die Ergebnisse sind unter 5.3 angeführt.

Beispiel: Fehlerprozentsatz für das Pronomen

Anzahl der Fehler am Pronomen = 41

Anzahl der Pronomen = 1230

Fehlerprozentsatz = $\frac{41}{1230} \times \frac{100}{1} = 3,33$

5. ANALYSE

5.0 Gesamtfehlerzahl

Die 36 Aufsätze der Testgruppe erbrachten eine Gesamtzahl von 1071 Fehlern. Das ergibt einen Durchschnitt von 29,6 Fehlern pro Aufsatz und bedeutet, daß jedes 19. Wort oder 5,34% aller Wörter einen Fehler enthalten.

Von diesen 1071 Fehlern konnten insgesamt 641 Fehler nach dem vorliegenden System als morphologische Fehler klassifiziert werden. Also 59,85% der gezählten Fehler sind Grammatikfehler. Umgerechnet ergibt das einen Durchschnitt von 17,7 Grammatikfehlern pro Aufsatz. Demnach enthält jedes 31. Wort oder 3,19% aller Wörter einen Grammatikfehler.

Die 13 Aufsätze der deutschsprachigen Kontrollgruppe enthielten insgesamt nur 72 Fehler. Von diesen waren 35 Grammatikfehler (48,6%).

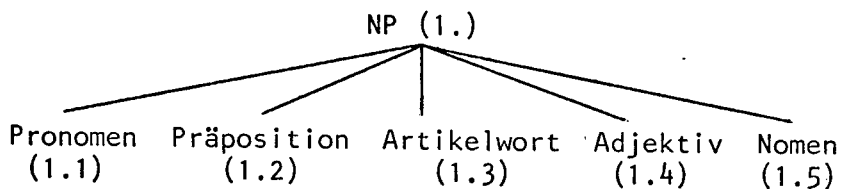
	<u>Testgruppe</u>	<u>Kontrollgruppe</u>
Gesamtzahl der Wörter	20 000	8 120
Gesamtfehlerzahl	1 071	72
morphologische Fehler	641	35
% morphologische Fehler	59,85	48,6
morphol. Fehler pro 100 Wörter	3,2	0,88
morphol. Fehler pro Seite	6,4	1,76
(1 Seite = 200 Wörter)		

5.1 Fehler in der Nominalphrase

Sowohl in der Testgruppe als auch in der Kontrollgruppe überwog die Anzahl der Fehler in der Nominalphrase. In den Aufsätzen der Testgruppe wurden insgesamt 409 Fehler in der NP gezählt. Das heißt, daß 63,8%, also fast zwei Drittel der morphologischen Fehler, in der NP gemacht wurden.

Die Kontrollgruppe zeigte keinen so großen Unterschied in der Verteilung der Fehler auf NP und VP. Das kann auch auf die geringe Fehlermenge zurückzuführen sein. Es wurden 18 Fehler (51,43%) in der NP gezählt.

Die Fehlerzählung wurde nach den in 4.4 genannten Fehlerkategorien durchgeführt:

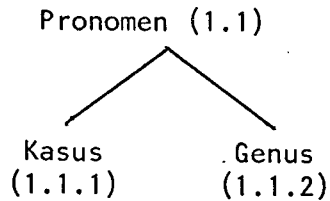


Dies ist das Ergebnis:

	<u>Testgruppe</u>		<u>Kontrollgruppe</u>	
	Fehler	%	Fehler	%
1.1 Pronomen	41	10,02	0	0,00
1.2 Präposition	52	12,71	2	11,11
1.3 Artikelwort	115	28,12	7	38,89
1.4 Adjektiv	40	9,78	1	5,56
1.5 Nomen	<u>161</u>	<u>39,36</u>	<u>8</u>	<u>44,44</u>
Gesamtzahl	409	99,99	18	100,00

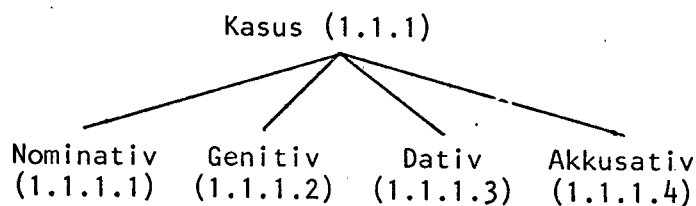
5.1.1 Fehler am Pronomen

Am Pronomen werden zwei verschiedene Fehlerklassen unterschieden, nämlich Kasusfehler und Genusfehler.



	<u>Testgruppe</u>		<u>Kontrollgruppe</u>	
	Fehler	%	Fehler	%
1.1.1 Kasusfehler	16	39,02	0	0
1.1.2 Genusfehler	<u>25</u>	<u>60,98</u>	<u>0</u>	<u>0</u>
Gesamtzahl	41	100,00	0	0

Die Kasusfehler setzen sich zusammen aus Fehlern in den vier Fällen:



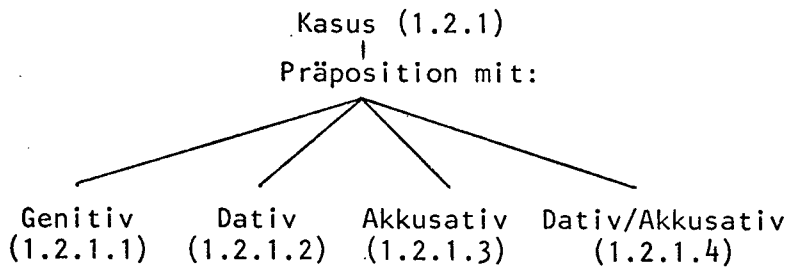
	Fehler	%
1.1.1.1 Nominativ	2	12,5
1.1.1.2 Genitiv	0	0
1.1.1.3 Dativ	8	50,0
1.1.1.4 Akkusativ	<u>6</u>	<u>37,5</u>
Gesamtzahl	16	100,0

Die Genusfehler wurden nicht weiter unterteilt.

5.1.2 Fehler an der Präposition

An der Präposition wurden nur Kasusfehler gezählt. Fehler wie z.B. der falsche Gebrauch einer Präposition wurden nicht berücksichtigt, weil diese in den Bereich der Semantik gehören.

Die Kasusfehler wurden in vier Gruppen unterteilt:



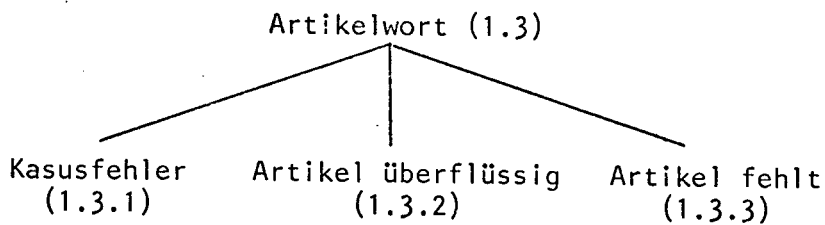
	<u>Testgruppe</u>		<u>Kontrollgruppe</u>	
	Fehler	%	Fehler	%
1.2.1.1 Präp. + Genitiv	3	5,77	1	50
1.2.1.2 Präp. + Dativ	10	19,23	1	50
1.2.1.3 Präp. + Akkusativ	11	21,15	0	0
1.2.1.4 Präp. + Dativ/Akk.	<u>28</u>	<u>53,85</u>	<u>0</u>	<u>0</u>
Gesamtzahl	52	100,00	2	100

Nachstehend sind die Präpositionen aufgeführt, auf die der falsche Kasus folgte. Die Anzahl der Fehler wird in Klammern genannt.

1.2.1.1 Genitiv	gegenüber (2), wegen (1)	3
1.2.1.2 Dativ	von (5), mit (3), zu (1), nach (1)	10
1.2.1.3 Akkusativ	für (4), um (3), gegen (3), durch (1)	11
1.2.1.4 Dativ/Akk.	auf (10), in (8), an (4), vor (3), über (2), unter (1)	<u>28</u>
		52

5.1.3 Fehler am Artikelwort

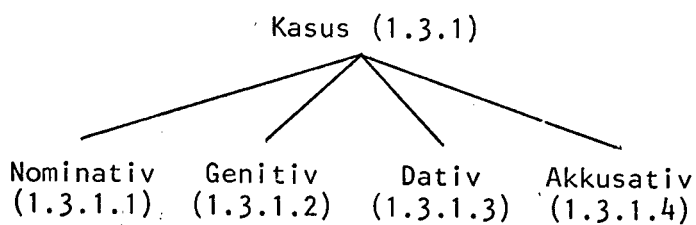
Am Artikelwort wurden drei Fehlertypen unterschieden:



Die folgenden Fehler wurden gezählt:

	<u>Testgruppe</u>		<u>Kontrollgruppe</u>	
	Fehler	%	Fehler	%
1.3.1 Kasusfehler	90	78,26	4	57,14
1.3.2 Artikel überflüssig	6	5,22	0	0
1.3.3 Artikel fehlt	<u>19</u>	<u>16,52</u>	<u>3</u>	<u>42,86</u>
Gesamtzahl	115	100,00	7	100,00

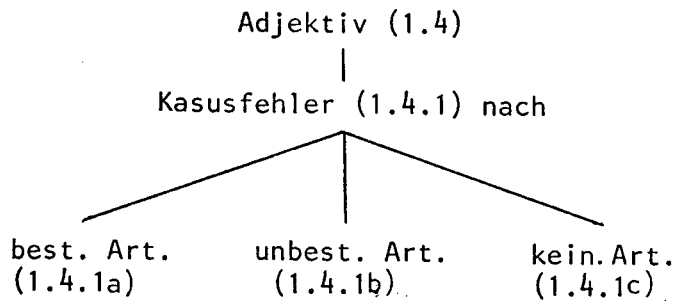
Die Kasusfehler wurden wiederum in vier Gruppen geteilt.



	<u>Testgruppe</u>		<u>Kontrollgruppe</u>	
	Fehler	%	Fehler	%
1.3.1.1 Nominativ	9	10,00	0	0,00
1.3.1.2 Genitiv	24	26,67	0	0,00
1.3.1.3 Dativ	30	33,33	0	0,00
1.3.1.4 Akkusativ	<u>27</u>	<u>30,00</u>	<u>4</u>	<u>100,00</u>
Gesamtzahl	90	100,00	4	100,00

5.1.4 Fehler am Adjektiv

Am Adjektiv wurden nur Fehler der Kasuskongruenz gezählt. Diese wurden jedoch weiter unterteilt:

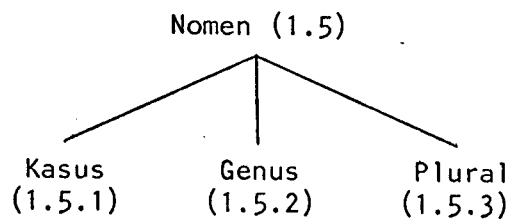


		<u>Testgruppe</u>		<u>Kontrollgruppe</u>	
		Fehler	%	Fehler	%
1.4.1a	Fehler n. best. Art.	17	42,5	0	0,00
1.4.1b	Fehler n.unbest. Art.	9	22,5	0	0,00
1.4.1c	Fehler, wo kein Art.	<u>14</u>	<u>35,0</u>	<u>1</u>	<u>100,00</u>
	Gesamtzahl	40	100,0	1	100,00

(Zur Verteilung der Fehler auf die Kasus siehe S.48)

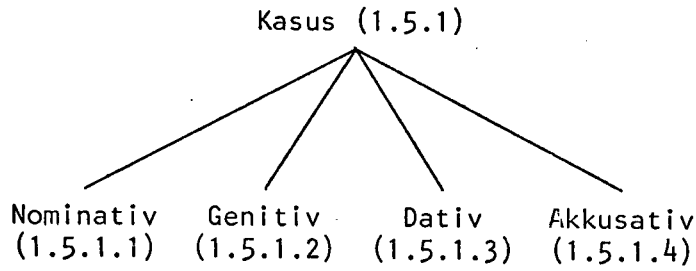
5.1.5 Fehler am Nomen

Es wurden am Nomen Kasusfehler, Genusfehler und Fehler in der Pluralbildung gezählt.



		<u>Testgruppe</u>		<u>Kontrollgruppe</u>	
		Fehler	%	Fehler	%
1.5.1	Kasusfehler	32	19,88	1	12,5
1.5.2	Genusfehler	99	61,49	5	62,5
1.5.3	Pluralfehler	<u>30</u>	<u>18,63</u>	<u>2</u>	<u>25,0</u>
	Gesamtzahl	161	100,00	8	100,0

Die Kasusfehler verteilen sich wie folgt auf die Kasus:

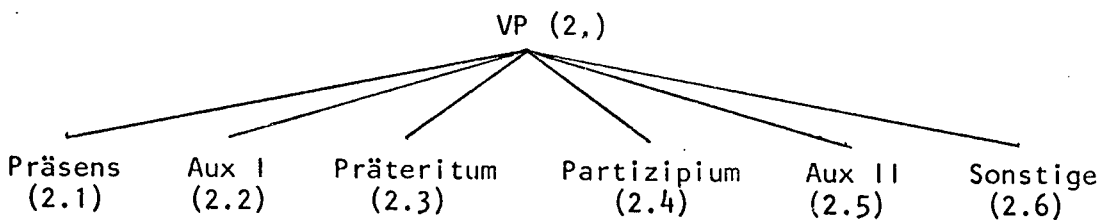


	<u>Testgruppe</u>		<u>Kontrollgruppe</u>	
	Fehler	%	Fehler	%
1.5.1.1 Nominativ	-	0,00	-	0,00
1.5.1.2 Genitiv	17	53,13	3	60,00
1.5.1.3 Dativ	5	15,63	2	40,00
1.5.1.4 Akkusativ	10	31,25	0	0,00
Gesamtzahl	32	100,01	5	100,00

5.2 Fehler in der Verbalphrase

232 Fehler wurden bei der Testgruppe in der Verbalphrase gezählt. Das entspricht einem Prozentsatz von 36,2 der Gesamtfehlerzahl. Bei der Kontrollgruppe ließen sich in der VP nur 17 Fehler (48,57%) feststellen.

Die Fehler werden wie folgt unterteilt:

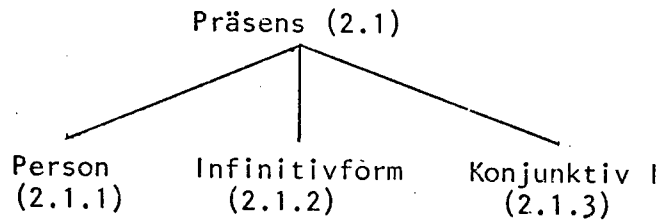


Dies sind die Ergebnisse:

	<u>Testgruppe</u>		<u>Kontrollgruppe</u>	
	Fehler	%	Fehler	%
2.1 Präsens	67	28,88	9	47,05
2.2 Aux I	30	12,93	1	5,88
2.3 Präteritum	14	6,03	1	5,88
2.4 Partizipium	33	14,22	0	0,00
2.5 Aux II	44	18,97	3	17,65
2.6 Sonstige	<u>44</u>	<u>18,97</u>	<u>3</u>	<u>23,53</u>
Gesamtzahl	232	100,00	17	99,99

5.2.1 Fehler am Präsens

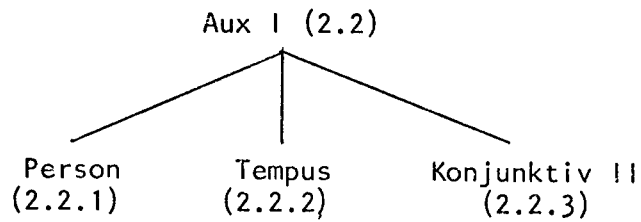
Am Präsens werden drei Fehlertypen unterschieden:



	<u>Testgruppe</u>		<u>Kontrollgruppe</u>	
	Fehler	%	Fehler	%
2.1.1 Personfehler	41	61,19	6	66,67
2.1.2 Infinitivform	25	37,31	3	33,33
2.1.3 Konjunktiv I	<u>1</u>	<u>1,49</u>	<u>0</u>	<u>0,00</u>
Gesamtzahl	67	99,99	9	100,00

5.2.2 Fehler am Aux I

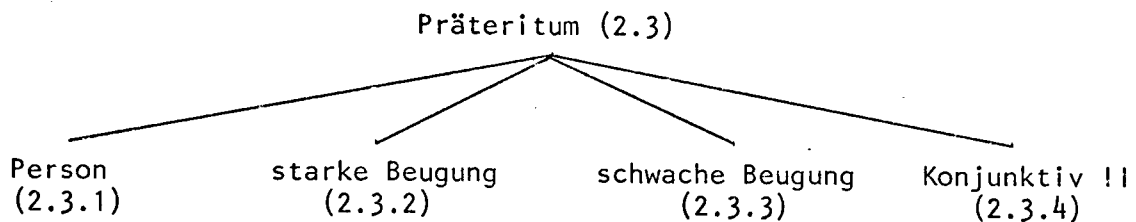
Am Aux I werden drei Fehlertypen unterschieden:



	<u>Testgruppe</u>		<u>Kontrollgruppe</u>	
	Fehler	%	Fehler	%
2.2.1 Personfehler	20	66,67	0	0,00
2.2.2 Tempusfehler	5	16,67	1	100,00
2.2.3 Konjunktiv II	<u>5</u>	<u>16,67</u>	<u>0</u>	<u>0,00</u>
Gesamtzahl	30	100,01	1	100,00

5.2.3 Fehler am Präteritum

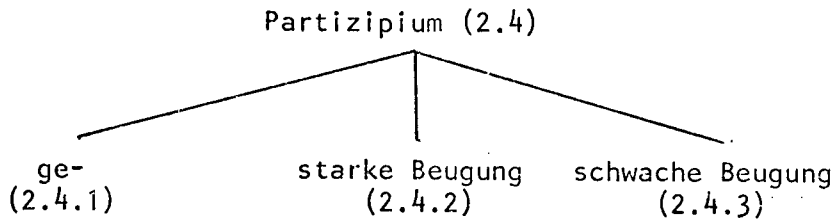
Die Fehler am Präteritum werden weiter unterteilt:



	<u>Testgruppe</u>		<u>Kontrollgruppe</u>	
	Fehler	%	Fehler	%
2.3.1 Person	5	35,71	0	0,00
2.3.2 starke Beugung	6	42,86	1	100,00
2.3.3 schwache Beugung	2	14,29	0	0,00
2.3.4 Konjunktiv II	<u>1</u>	<u>7,14</u>	<u>0</u>	<u>0,00</u>
Gesamtzahl	14	100,00	1	100,00

5.2.4 Fehler am Partizipium

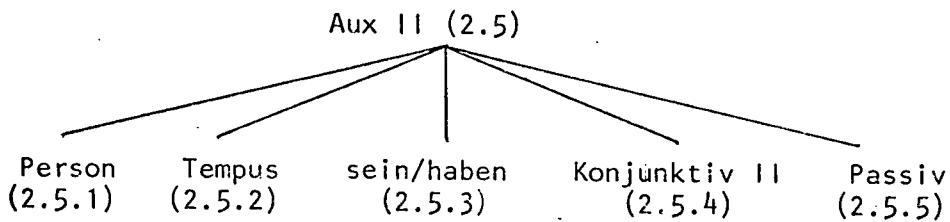
An der Bildung des Partizips werden drei Fehlertypen unterschieden:



	<u>Testgruppe</u>		<u>Kontrollgruppe</u>	
	Fehler	%	Fehler	%
2.4.1 ge-	5	15,15	0	0
2.4.2 starke Beugung	18	55,55	0	0
2.4.3 schwache Beugung	<u>10</u>	<u>30,30</u>	<u>0</u>	<u>0</u>
Gesamtzahl	33	100,00	0	0

5.2.5 Fehler am Aux II

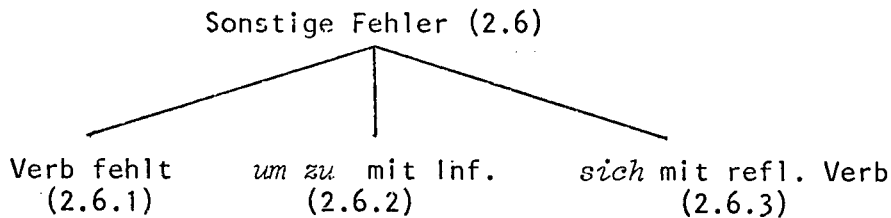
Am Aux II werden fünf verschiedene Fehlertypen unterschieden:



	<u>Testgruppe</u>		<u>Kontrollgruppe</u>	
	Fehler	%	Fehler	%
2.5.1 Person	14	31,82	2	66,67
2.5.2 Tempus	17	38,64	1	33,33
2.5.3 sein/haben	2	4,55	0	0,00
2.5.4 Konjunktiv II	6	11,36	0	0,00
2.5.5 Passiv	<u>5</u>	<u>13,64</u>	<u>0</u>	<u>0,00</u>
Gesamtzahl	44	100,01	3	100,00

5.2.6 Sonstige Fehler

Drei Fehlertypen, die nicht in die obengenannten Gruppen aufgenommen werden konnten, werden unter dieser Rubrik angeführt:



	<u>Testgruppe</u>		<u>Kontrollgruppe</u>	
	Fehler	%	Fehler	%
2.6.1 Verb fehlt	5	11,36	2	50,00
2.6.2 <i>um zu</i> mit Inf.	15	34,09	1	25,00
2.6.3 <i>sich</i> mit refl. Verb	24	54,55	1	25,00
Gesamtzahl	44	100,00	4	100,00

5.3 Fehlerhierarchie und Erwerbssequenz

Zur Überprüfung der Hypothese, daß der L2-Erwerb dem L1-Erwerb entspricht, wird jetzt eine Fehlerhierarchie und Erwerbssequenz der untersuchten Morpheme aufgestellt nach dem Verfahren von Du-lay und Burt (siehe 4.5):

<u>Fehlerkategorie</u>	<u>Testgruppe</u>				<u>Kontrollgruppe</u>			
	Fehler-prozentsatz	Fehler-hierarchie	Group Score	Erwerbs-sequenz	Fehler-prozentsatz	Fehler-hierarchie	Group Score	Erwerbs-sequenz
1.1 Pronomen	3,33	12	96,67	3	0,00	13	100,00	1
1.2 Präposition	3,74	8	96,26	7	0,35	11	99,65	4
1.3 Artikelwort	3,21	15	96,79	2	0,48	9	99,52	6
1.4 Adjektiv	5,12	6	94,88	9	0,31	12	99,69	3
1.5 Nomen	3,43	11	96,57	4	0,42	10	99,58	5
1.5.3 Plural	4,76	7	95,24	8	0,78	5	99,22	10
2.1 Präsens	3,65	10	96,35	5	1,28	3	98,72	12
2.1.2 Infinitiv	2,71	14	97,29	1	0,53	7	99,47	8
2.2 Aux I	6,25	5	93,75	10	0,51	8	99,49	7
2.3 Präteritum	3,68	9	96,32	6	0,65	6	99,35	9
2.4 Partizipium	8,46	3	91,54	12	0,00	13	100,00	1
2.5 Aux II	11,89	2	88,11	13	2,00	2	98,00	13
2.6.2 <i>um zu</i> + Inf.	6,81	4	93,19	11	1,12	4	98,88	11
2.6.3 <i>sich</i> + refl. V.	26,67	1	73,33	14	2,70	1	97,30	14

5.3.1 Erwerbssequenz

<u>Testgruppe</u>	<u>Kontrollgruppe</u>
1. Infinitiv	{Pronomen
2. Artikelwort	1. {Partizipium
3. Pronomen	3. Adjektiv
4. Nomen	4. Präposition
5. Präsens	5. Nomen
6. Präteritum	6. Artikelwort
7. Präposition	7. Aux I
8. Plural (Nomen)	8. Infinitiv
9. Adjektiv	9. Präteritum
10. Aux I	10. Plural (Nomen)
11. <i>um zu</i> mit Infinitiv	11. <i>um zu</i> mit Infinitiv
12. Partizipium	12. Präsens
13. Aux II	13. Aux II
14. <i>sich</i> mit refl. Verb	14. <i>sich</i> mit refl. Verb

5.3.2 Erwerbssequenz getrennt nach NP und VP

Krashen (1975:213) hat festgestellt, daß die Unterschiede in den Erwerbssequenzen mehrerer Gruppen sehr viel geringer werden, wenn die Wörter in der NP und in der VP getrennt betrachtet werden (siehe 2.5). Das soll an den folgenden Tabellen deutlich werden.

Erwerbssequenz für die NP

<u>Testgruppe</u>	<u>Kontrollgruppe</u>
1. Artikelwort	1. Pronomen
2. Pronomen	2. Adjektiv
3. Nomen	3. Präposition

- | | |
|-------------------|-------------------|
| 4. Präposition | 4. Nomen |
| 5. Plural (Nomen) | 5. Artikelwort |
| 6. Adjektiv | 6. Plural (Nomen) |

Erwerbssequenz für die VP

- | <u>Testgruppe</u> | <u>Kontrollgruppe</u> |
|-------------------------------|-------------------------------|
| 1. Infinitiv | 1. Partizipium |
| 2. Präsens | 2. Aux I |
| 3. Präteritum | 3. Infinitiv |
| 4. Aux I | 4. Präteritum |
| 5. <i>um zu</i> mit Infinitiv | 5. <i>um zu</i> mit Infinitiv |
| 6. Partizipium | 6. Präsens |
| 7. Aux II | 7. Aux II |
| 8. <i>sich</i> mit refl. Verb | 8. <i>sich</i> mit refl. Verb |

5.4 Analyse nach Fehlertypen

Damit diese Analyse auch für den L2-Unterricht von Nutzen ist, werden die Fehler jetzt noch einmal nach Fehlertypen geordnet und nicht nur nach Wortarten. In der NP wird unterschieden zwischen Kasusfehlern, Genusfehlern und Fehlern in der Pluralbildung des Substantivs, in der VP zwischen Fehlern an der Personalform des Verbs, an der Konjugation, am Tempus, am Konjunktiv und am Passiv.

5.4.1 Kasusfehler

Kasusfehler wurden gezählt bei fünf Wortarten: Pronomen, Präposition, Artikelwort, Adjektiv und Nomen.

	<u>Testgruppe</u>		<u>Kontrollgruppe</u>	
	Fehler	%	Fehler	%
1.1.1 Pronomen	16	6,96	0	0,00
1.2.1 Präposition	52	22,61	2	16,67
1.3.1 Artikelwort	90	39,13	4	33,33
1.4.1 Adjektiv	40	17,39	1	8,33
1.5.1 Nomen	<u>32</u>	<u>13,91</u>	<u>5</u>	<u>41,67</u>
Gesamtzahl	230	100,00	12	100,00
% aller morph. Fehler		35,88		34,28

Die Kasusfehler sind wie folgt auf die vier Fälle verteilt:

	<u>Testgruppe</u>				Gesamtzahl
	Nominativ	Genitiv	Dativ	Akkusativ	
1.1.1 Pronomen	2	0	8	6	16
1.2.1 Präposition	-	3	20	29	52
1.3.1 Artikelwort	9	24	30	27	90
1.4.1 Adjektiv	12	4	6	18	40
1.4.1 Nomen	<u>-</u>	<u>17</u>	<u>5</u>	<u>10</u>	<u>32</u>
Gesamtzahl	23	48	69	90	230
%	10,0	20,9	30,0	39,1	100

<u>Kontrollgruppe</u> ⁹⁾					
Kasusfehler	0	4	3	5	12
%	0	33,3	25,0	41,7	100

5.4.2 Genusfehler

Genusfehler wurden am Pronomen und am Nomen gezählt.

	<u>Testgruppe</u>		<u>Kontrollgruppe</u>	
	Fehler	%	Fehler	%
1.1.2 Pronomen	25	20,2	0	0,00
1.5.2 Nomen	<u>99</u>	<u>79,8</u>	<u>1</u>	<u>100,00</u>
Gesamtzahl	124	100,0	1	100,00
% aller morphol. Fehler		19,34		2,86

5.4.3 Fehler in der Pluralbildung des Nomens (1.5.3)

Der Duden (1973 Bd.4:188) unterscheidet acht verschiedene Möglichkeiten, die Form des Plurals zu bilden (vgl. Boeke 1976). Die Pluralfehler werden daher in diese Gruppen unterteilt, aber in drei Gruppen wurden von den afrikaanssprachigen Studenten keine Fehler gemacht.

Pluralbildung	<u>Testgruppe</u>		<u>Kontrollgruppe</u>	
	Fehler	%	Fehler	%
1. ohne Endung	0	0,00	1	50,00
2. ohne Endung; mit Umlaut	2	3,33	0	0,00
3. mit Endung -(e)n	12	36,67	1	50,00
4. mit Endung -e	11	40,00	0	0,00
5. mit Endung -e; mit Umlaut	4	16,67	0	0,00
6. mit Endung -er	1	3,33	0	0,00
7. mit Endung -er; mit Umlaut	0	0,00	0	0,00
8. Mit Endung -s	<u>0</u>	<u>0,00</u>	<u>0</u>	<u>0,00</u>
Gesamtzahl	30	100,00	2	100,00
% aller morph. Fehler		4,68		2,71

5.4.4 Fehler an den Personalformen des Verbs

Die Fehler an den Personalformen des Verbs sind in vier Gruppen unterteilt: Fehler an der Präsensform, am Präteritum, am Aux I und am Aux II. In diesen vier Gruppen werden alle Fehler dieses Typs erfaßt.

	<u>Testgruppe</u>		<u>Kontrollgruppe</u>	
	Fehler	%	Fehler	%
2.1.1 Präsens	41	51,25	6	75,00
2.2.1 Aux I	20	25,00	0	0,00
2.3.1 Präteritum	5	6,25	0	0,00
2.5.1 Aux II	<u>14</u>	<u>17,50</u>	<u>2</u>	<u>25,00</u>
Gesamtzahl	80	100,00	8	100,00
% aller morph. Fehler		12,48		22,85

5.4.5 Konjugationsfehler

Fehler an der Beugung des Verbs können an der 2. (Präteritum) und der 3. Stammform (Partizipium) gemacht werden. Fehler an der Endung des Infinitivs werden auch dieser Kategorie zugeordnet.

	<u>Testgruppe</u>		<u>Kontrollgruppe</u>	
	Fehler	%	Fehler	%
2.1.2 Infinitiv	25	36,76	2	66,67
2.3.2 Präteritum (stark)	8	11,76	1	33,33
2.3.3 (schwach)				
2.4.2 Partizipium (stark)	33	51,47	0	0,00
2.4.3 (schwach)				
2.4.1 (ge-)				
2.5.3 (sein/haben)	<u>2</u>		<u>0</u>	
Gesamtzahl	68	99,99	3	100,00
% aller morph. Fehler		10,61		8,57

Verteilung der Fehler auf starke und schwache Verben

<u>Testgruppe</u>	Präteritum	Partizipium	Gesamtzahl	%
starkes Verb	6	18	24	58,54
schwaches Verb	<u>2</u>	<u>15</u>	<u>17</u>	<u>41,46</u>
Gesamtzahl	8	33	41	100,00

5.4.6 Tempusfehler

Tempusfehler wurden am Aux I und am Aux II gezählt.

	<u>Testgruppe</u>		<u>Kontrollgruppe</u>	
	Fehler	%	Fehler	%
2.2.2 Aux I	5	22,72	1	50,00
2.5.2 Aux II	<u>17</u>	<u>77,27</u>	<u>1</u>	<u>50,00</u>
Gesamtzahl	22	99,99	2	100,00
% aller morph. Fehler		3,43		5,71

5.4.7 Fehler am Konjunktiv

Fehler am Konjunktiv I können an der 1. Stammform (Präsens) gemacht werden. Fehler am Konjunktiv II fallen unter die Kategorien Aux I, Präteritum und Aux II.

	<u>Testgruppe</u>		<u>Kontrollgruppe</u>	
	Fehler	%	Fehler	%
2.1.3 Präsens	1	7,69	0	0,00
2.2.3 Aux I	5	38,46	0	0,00
2.3.4 Präteritum	1	7,69	0	0,00
2.5.4 Aux II	<u>6</u>	<u>46,15</u>	<u>0</u>	<u>0,00</u>
Gesamtzahl	13	99,99	0	0,00
% aller morph. Fehler		2,03		0

5.4.8 Fehler am Passiv

Fehler am Passiv können nur an der 3. Stammform bzw. am Aux II gemacht werden. Daher ist die Fehlerkategorie nicht weiter unterteilt.

	<u>Testgruppe</u>	<u>Kontrollgruppe</u>
	Fehler	Fehler
2.5.5 Passiv	5	0
% aller morph. Fehler	0,78	0,00

5.4.9 Sonstige Fehler

Hier werden Fehler erfaßt, die unter keinem übergeordneten Fehlerbegriff untergebracht werden können.

	<u>Testgruppe</u>		<u>Kontrollgruppe</u>	
	Fehler	%	Fehler	%
1.3.2 Artikel (+) }	25	3,90	3	8,57
1.3.3 Artikel (-) }				
2.6.1 Verb fehlt	5	0,78	2	5,71
2.6.2 <i>um zu</i> mit Infinitiv	15	2,34	1	2,86
2.6.3 <i>sich</i> mit refl. Verb	<u>24</u>	<u>3,74</u>	<u>1</u>	<u>2,86</u>
Gesamtzahl	69	10,76	7	20,00

5.5 Übersicht

In dieser Übersicht werden die unter 5.4 genannten Fehlertypen noch einmal tabelliert, damit die Verteilung der Fehler deutlich wird.

<u>Fehlerkategorien</u>	<u>Testgruppe</u>			<u>Kontrollgruppe</u>		
	<u>Fehler</u>	<u>%</u>	<u>Rangordnung</u>	<u>Fehler</u>	<u>%</u>	<u>Rangordnung</u>
Kasus	230	35,88	1	12	34,29	1
Genus	124	19,34	2	1	2,86	8
Plural	30	4,68	5	2	5,71	5
Person	80	12,48	3	8	22,86	2
Konjugation	68	10,61	4	3	8,57	3
Tempus	22	3,43	8	2	5,71	5
Konjunktiv	13	2,03	10	0	0,00	11
Passiv	5	0,78	11	0	0,00	11
Artikel (+/-)	25	3,90	6	3	8,57	3
<i>um zu</i> mit Infinitiv	15	2,34	9	1	2,86	8
<i>sich</i> mit refl. Verb	24	3,74	7	1	2,86	8
Verb fehlt	<u>5</u>	<u>0,78</u>	11	<u>2</u>	<u>5,71</u>	5
Gesamtzahl	641	99,99		35	100,00	

6. ERGEBNISSE

6.1 Anteil morphologischer Fehler

Die vorstehende Analyse zeigt, daß die meisten Fehler (59,85%) der afrikaanssprachigen Studienanfänger im Fach Deutsch morphologischer Art sind (siehe 5.0), während bei den deutschsprachigen die Anzahl der morphologischen und semantischen Fehler etwa gleich ist. Syntaktische Fehler werden bei den deutschsprachigen nie und bei den afrikaanssprachigen so gut wie nie gemacht.

Das Instituut vir Taalonderrig der Universität Stellenbosch unternimmt zur Zeit ein Projekt, das die Fehlerfrequenz afrikaanssprachiger Deutschlerner an Schulen der Kapprovinz untersuchen soll. Die Untersuchung geschieht im Auftrag des Cape Education Department. In einer Pilotstudie (INTUS, Foutanalise Projek D1, 1976), in der 100 Aufsätze untersucht wurden, wurden 3351 Fehler gezählt. Davon lassen sich 2450 als morphologische, syntaktische oder lexikale Fehler einordnen. Auch hier ist die überwiegende Mehrheit der Fehler morphologischer Art (57,10%), während 39,95% der Fehler in den lexikalischen und 2,94% in den syntaktischen Bereich fallen.

In einer Fehleranalyse mündlicher Sprachproduktion von Hach et al. (1978), in der drei Gruppen deutschlernender Dänen untersucht werden, ist der Prozentsatz morphologischer Fehler 51,71.

42,80% der Fehler sind lexikalischer Art, während nur 5,48% der Fehler auf die Syntax entfallen.¹⁰⁾

Eine ähnliche Fehleranalyse von Møller (1973), die Übersetzungsarbeiten deutschlernender Dänen untersucht, kommt zu einem anderen Ergebnis in der Fehlerverteilung: 1435 von 3393 Fehlern (42,29%) sind Fehler in der Wortstellung (Syntax), die anderen 57,71% morphologische Fehler.¹¹⁾

Die Ähnlichkeiten in der Fehlerverteilung liegen auf der Hand. Der Schwerpunkt bei den morphologischen Fehlern wird besonders an den beiden Untersuchungen der afrikaanssprachigen Deutschlerner deutlich: beim Erwerb der deutschen Sprache bereitet die Morphologie dem Lerner die meisten Schwierigkeiten.

Fehlerverteilung (%)

	Morphologie	Lexik	Syntax
Annas	59,85	40,15	_12)
INTUS	57,10	39,95	2,94
Hach et al.	51,71	33,42	5,06
Møller	57,71	_13)	42,29

6.2 Verteilung der morphologischen Fehler

6.2.1 Kasusfehler

Das Phänomen der deutschen Sprache, das den afrikaanssprachigen Studenten am schwersten fällt, ist der Erwerb des Kasusgebrauchs.

Mehr als ein Drittel (35,88%) aller gezählten Fehler sind Fehler am Kasus (siehe 5.4.1 und 5.5). Beim Nachsehen der Aufsätze fällt auf, daß sehr oft keine Regelmäßigkeit im Gebrauch des Kasus besteht, sondern daß in identischen Fällen der Kasus einmal richtig gebraucht wird und beim nächstenmal wieder falsch:

1. „Galilei unterstützte *der Theorie* des Kopernikus, nämlich daß die Erde sich um die Sonne dreht, und nicht anders rum. Er bewies *diese Theorie* mit seinem Fernrohr.“

In beiden Fällen wird der Akkusativ Singular Femininum verlangt als direktes Objekt, erstens nach dem Verb *unterstützen* und zweitens nach dem Verb *beweisen*. Nach dem ersten Verb ist der Kasus falsch und nach dem zweiten ist er richtig. Eine Erklärung für diesen Unterschied ist wohl nur darin zu finden, daß der Student den Kasusgebrauch nicht genügend beherrscht und mal richtige und mal falsche Äußerungen produziert oder daß er sich nicht genügend konzentriert. Die folgenden Beispiele zeigen dieses sehr deutlich:

2. In dem alten System ist die Lehre, die die Kirche verkündet, *die wichtigste* und auch *der einzige*.
3. Brecht sieht *die* Wissenschaft als etwas Positives und er meint, daß *der* Wissenschaft nur dort ist, um der Menschheit zu helfen.

Diese unsystematischen Fehler werden aber nicht nur beim Erlernen der deutschen Sprache gemacht. Jain (1974) stellt fest, daß beim Erwerb des Englischen „the learner has arrived at no firm generalization for the use of the definite article“ (S.203).

Einige Studenten beherrschen den Kasusgebrauch so gut wie gar

nicht: es werden manchmal Sätze produziert wie;

4. Was für *die* Wohl *der* *einer* ist, ist nicht notwendig auch für *die* Wohl *einem* anderen.

Was die Verteilung der Fehler auf die verschiedenen Kasus betrifft, werden die meisten Fehler (40%) am Akkusativ gemacht, wohl weil dieser, neben dem Nominativ, am meisten vorkommt (vgl. Duden 1973 Bd.4:527). Die Akkusativendung am Nomen wird weglassen oder aber der Akkusativ wird gar nicht als solcher erkannt, und das Nomen erscheint im Nominativ:

5. Die Wissenschaft ist für den *Mensch*.
6. Die Wissenschaft hilft *der* *Mensch*.

Auch der Dativ bereitet Probleme:

7. Die Kirche zwang Galilei mit *Folterinstrumente* zu widerrufen.
8. Galilei versucht, mit *seine* Vernunft die Obrigkeit zu überzeugen.
9. Hier widerspricht er *die* Kirche.

Der Genitiv ist der Kasus, der in der deutschen Sprache am wenigsten gebraucht, aber von den Studenten verhältnismäßig oft falsch gebildet wird

10. Sie glauben nicht an die Existenz *diese* Sterne.
11. Die Leute müssen die Wahrheit wissen, ungeachtet *die* Folgen.
12. Die Wissenschaft wird zum Wohl *die* Menschheit gebraucht.

Die häufigsten Fehler am präpositionalen Objekt werden gemacht bei den Präpositionen, die entweder mit dem Dativ oder dem Akkusativ gebraucht werden:

13. In *das* neue Weltsystem siegt die Vernunft.
14. Die Menschen, die an *dem* alten System glauben, wollen die Pest mit Geräuschen vertreiben.

15. Man brachte ihn vor *der Inquisition*.

Das Adjektiv ist die Wortart, die in der NP am seltensten auftritt, an der aber - im Verhältnis gesehen - die meisten Fehler gemacht wurden. (Für das Adjektiv wurde ein Fehlerprozentsatz von 5,12 errechnet; siehe 5.3.)

75% der Adjektivfehler werden gemacht, wenn die NP im Nominativ oder Akkusativ steht (siehe 5.4.1).

16. Er denkt nicht an die *psychische* und *geistliche* Folgen.

17. Er ist ein *veränderliche* Mensch.

Nur 6,96% der Kasusfehler kommen am Pronomen vor (siehe 5.4.1). Von diesen wurde die Hälfte am Dativ gemacht.

18. Galilei will *sie* helfen. (den Campagnabauern)

Auch die Pilotstudie von INTUS kommt zu dem Ergebnis, daß der am häufigsten auftretende Fehlertypus der Kasusfehler ist. 42,67% der morphologischen Fehler erweisen sich als Kasusfehler!

Der Kasus bereitet selbst den deutschsprachigen Studienanfängern die größten Schwierigkeiten. Von der Kontrollgruppe werden mehr als ein Drittel aller Fehler (34,28%) am Kasus gemacht.

6.2.2 Genusfehler

Genusfehler stehen, was ihre Frequenz betrifft, an zweiter Stelle. Beinahe ein Fünftel (19,34%) der gezählten morphologischen

Fehler sind Genusfehler (siehe 5.4.2 und 5.5). Den Studenten war das Vokabular bekannt, das in den Aufsätzen zu gebrauchen war. Aber im Aufsatz wird der Genus immer wieder falsch gemacht, obwohl die Studenten nicht unter Zeitdruck standen und ein Wörterbuch gebrauchen durften.

Die Genusfehler, die am Pronomen gemacht werden, sind im Grunde genommen Kongruenzfehler, da der Genus des Pronomens von dem vorhergehenden Nomen bestimmt wird. Genusfehler am Pronomen wurden nur gezählt, wenn der Genus des vorhergehenden Nomens richtig ist. z.B.:

19. Die Kirche läßt die Seeleute *das* gebrauchen.
(die Sternkarten)
20. Es war noch nicht Zeit, *es* bekannt zu machen.
(die Erfindung)
21. *Es* macht die Menschen unsicher. (die Wissenschaft)

Die 99 Genusfehler am Nomen wurden an insgesamt 65 verschiedenen Nomen gemacht (siehe Anhang III). Interessant ist, daß das Wort *Wissenschaft* am meisten mit falschem Genus gebraucht wurde (8x), obwohl es sogar in der Überschrift des Aufsatzes erscheint und Brechts „Galilei“ unter dem Thema „Wissenschaft“ behandelt wurde. In einem Aufsatz ist das Wort in zwei aufeinanderfolgenden Sätzen einmal Maskulinum und einmal Femininum:

22. *Die* Wissenschaft hat den Menschen ihren Glauben genommen.
23. Heute ist *der* Wissenschaft ein ganz wichtiges Problem.

Die meisten Genusfehler wurden je von nur einem Studenten ge-

macht. Nur 16 der 65 Nomen wurden von mehr als einem Studenten mit dem falschen Genus versehen (siehe Anhang III).

Auch in der Pilotstudie von INTUS stehen die Genusfehler sehr weit oben in der Fehlerhierarchie, und zwar an dritter Stelle. 13,5% der dort gezählten morphologischen Fehler sind Genusfehler. Der Unterschied von etwa 6% in den beiden Gesamtzahlen der Genusfehler kann darauf zurückzuführen sein, daß nicht immer ganz einwandfrei zwischen einem Genusfehler und einem Kasusfehler unterschieden werden kann.¹⁴⁾

Bei der deutschsprachigen Kontrollgruppe sind die Genusfehler im Verhältnis sehr viel geringer. Nur etwa 3% der Gesamtfehlerzahl sind Genusfehler.

6.2.3 Fehler in der Pluralbildung des Nomens

Die Fehler in der Pluralbildung des Nomens machen 4,68% aller morphologischen Fehler der afrikaanssprachigen Testgruppe aus (siehe 5.4.3 und 5.5). Wenn man die Pluralfehler im Verhältnis zu der Anzahl der im Plural gebrauchten Nomen sieht, so werden 4,76% der Pluralbildungen falsch gemacht (siehe 5.3).

Von den 30 gezählten Pluralfehlern wurden 28 Fehler dann gemacht, wenn der Plural mit der Endung -e und -(e)n gebildet wird. Mit vier Ausnahmen wird jedesmal, wenn die Endung -e erfordert ist, der Plural mit -(e)n und wenn -(e)n erfordert ist, mit -e ge-

bildet:

24. Nun hat man zwei Argumenten.
25. Man sollte mehr Dingen entdecken.
26. Galilei wird ermutigt seine Forschung auf dem Gebiet der Sonnenflecke wieder aufzunehmen.
27. Brecht zeigt die zwei Seite der Wissenschaft.

Andere Fehler werden gemacht am Umlaut und dadurch, daß die Endung -s falscherweise gebraucht wird.

28. Jetzt behielt Galilei seine Resultäte für sich selbst.
29. Alle müssen die Freiheit haben, ihre Ideen zu verkündigen.

Eine Liste aller Nomen, an denen der Plural falsch gebildet ist, ist im Anhang aufgeführt (siehe Anhang IV).

Auch die Pilotstudie von INTUS untersucht Fehler in der Pluralbildung des Nomens. Dort ergeben die Pluralfehler 6,93% der morphologischen Fehler. Die Fehler werden allerdings nicht weiter unterteilt.

Die deutschsprachige Kontrollgruppe macht 5,71% der morphologischen Fehler bei der Pluralbildung des Nomens.

6.2.4 Fehler an den Personalformen des Verbs

Die Personalform des Verbs bereitet den Probanden die meisten Schwierigkeiten innerhalb der VP. 34,5% der Fehler in der VP und 12,48% aller morphologischen Fehler werden an der Personalform des Verbs gemacht (siehe 5.4.4 und 5.5). Damit steht

diese Fehlerkategorie in der Fehlerhierarchie an dritter Stelle.

Es können grundsätzlich drei verschiedene Fehlertypen unterschieden werden. Erstens wird sehr oft das Verb einfach in der Grundform gelassen, ohne daß die Personendung angefügt wird, z.B.:

30. Brecht will, daß der Reichtum nicht für die Minderheit da *sein*.
31. Galilei handelt falsch, weil er nicht bei seinem Standpunkt *bleiben*.
32. Der Wissenschaftler hat eine Pflicht gegenüber der Menschheit, weil er dazu *beitragen*, daß sie sich entwickelt.

Eine zweite Fehlerquelle ist der Gebrauch der falschen Person, obwohl der Numerus richtig ist.

33. Der Wissenschaftler *muß* seine Forschung fortsetzen.
34. Galilei macht Erfindungen, von denen er *weiß*, daß sie richtig sind.

Die meisten Fehler bestehen jedoch darin, daß das Verb im Singular und das Subjekt im Plural erscheint, z.B.:

35. Dadurch *könnte* Mißverständnisse entstehen.
36. Der Text befaßt sich mit dem Kardinal und seinen Nachfolgern, die das neue Weltbild *ablehnt*.
37. Die Menschen *ist* doch von Gott gemacht.

Auch umgekehrt werden Fehler gemacht; wenn das Subjekt im Singular ist, steht das Verb im Plural:

38. Die Menschen sind nicht reif genug für die Entwicklung der Wissenschaft, denn ihre Welt *sind* noch eng.
39. Sie (die Gesellschaft) *denken* es ist Aberglaube.

Die in der Pilotstudie von INTUS gezählten Fehler an der Personalform des Verbs ergeben nur 6,79% der Gesamtfehlerzahl (vgl. 12,48%). Der Unterschied in der Fehlerzahl ist wohl wieder auf unterschiedliche Fehlerklassifizierung zurückzuführen. Die Fehlerkategorie heißt dort *Übereinstimmung zwischen Subjekt und Prädikat (concord)* und kann möglicherweise Fehler ausschließen, die dann in der Kategorie *Konjugation* gezählt werden.

Die deutschsprachige Kontrollgruppe macht erstaunlich viele Fehler in dieser Kategorie. 22,86% der morphologischen Fehler werden als Fehler an der Personalform des Verbs klassifiziert. Damit ist dies die Kategorie mit den zweitmeisten Fehlern.

6.2.5 Konjugationsfehler

Die zweitgrößte Fehlerquelle innerhalb der VP sind die Konjugationsfehler, die 10,61% der Gesamtfehlerzahl ausmachen (siehe 5.4.5 und 5.5). Etwa die Hälfte (51,5%) der gezählten Fehler

wurde an der 3. Stammform (Partizipium) gemacht, 36,8% am Infinitiv und nur 11,7% an der 2. Stammform (Präteritum). Die verhältnismäßig geringe Anzahl der Fehler am Präteritum ist darauf zurückzuführen, daß der Präteritum in den Aufsätzen nur selten gebraucht wird. Nur ein Teil der Einleitung sollte in der Vergangenheit stehen, und zwar sollte Brechts *Galilei* in seinen historischen Kontext gesetzt werden.

Zwei Drittel der Verben, die im Präteritum falsch konjugiert wurden, sind starke Verben (siehe 5.2.3). Das Verb *widerrufen* ist das einzige, das mehr als einmal falsch konjugiert wird:

40. *Galilei widerrufte* nicht.

Andere Fehler, die am Präteritum gemacht wurden, sind z.B.:

41. Brecht *nennte* das Schauspiel „Leben des Galilei“.

42. Es war zu der Zeit, als die Spaltung des Atoms *stattfunden*.

Auch am Partizipium wurden die meisten Fehler an der Beugung der starken Verben gemacht (siehe 5.2.4), z.B.:

43. Wenn man etwas *erfindet* hat, soll man die Verantwortlichkeit auf sich selbst nehmen.

44. Alle Leute sollen an das, was Aristoteles *geschrieben* hat, glauben.

Verben, die das Partizipium ohne die Vorsilbe *ge-* bilden, erscheinen auch problematisch, obwohl nur 5 dieser Fehler gezählt wurden. Das Verb *mißbrauchen* wurde 3 mal falsch konjugiert, z.B.:

45. Die Kirche hat sein Wissen *mißgebraucht*.

Der Gebrauch der Auxiliärverben *sein* und *haben* mit dem Partizipium bereitet wohl keine Schwierigkeiten, da im ganzen nur 2 Fehler dieser Art gezählt wurden:

46. Die Uraufführung des Stückes *hat* im Jahre 1943 in Zürich erfolgt.
47. *Hätte* er als Held gestorben, hätten seine Schüler die Forschung fortsetzen können.

Eine Liste aller Verben, an denen Fehler in der Konjugation gemacht werden, erscheint im Anhang (siehe Anhang V).

Fehler an der Form des Infinitivs werden auch dieser Kategorie zugeordnet. Es wurden insgesamt 25 Fehler gezählt, die dadurch entstanden, daß der nach einem Hilfsverb oder Modalverb stehende Infinitiv mit einer Personalendung versehen wurde:

48. Darum kann man *sagt*, daß Brecht weder die Meinung Galileis, noch die Meinung der Kirche vertritt.
49. Die Kirche wird sie dann nicht mehr trösten *kann*.

Insbesondere wenn einem Modalverb ein Partizipium und ein Infinitiv folgen, wurde dem Infinitiv oft eine Personalendung zugefügt:

50. Die Wissenschaft darf nicht egoistisch gebraucht *wird*.
51. Die Wissenschaft muß zum Vorteil der Menschheit angewendet *wurde*.

Konjugationsfehler stehen in der Pilotstudie von INTUS sehr weit oben in der Fehlerhierarchie. 16,65% der dort gezählten Fehler fallen unter die Kategorie *Konjugation* (vgl. 10,61%).

Damit stehen die Konjugationsfehler an zweiter Stelle und innerhalb der VP an erster Stelle. Der hohe Prozentsatz dieser Fehler kann darauf zurückzuführen sein, daß nicht immer deutlich zwischen einem Konjugationsfehler und einem Fehler an der Personalform des Verbs unterschieden werden kann und daß in der Untersuchung von INTUS und in der vorliegenden Untersuchung bei der Fehlerkategorisierung nicht einheitlich vorgegangen wurde. Wenn aber die Prozente der Konjugationsfehler und der Fehler an der Personalform des Verbs in beiden Untersuchungen zusammengezählt werden, so ergibt sich eine deutliche Übereinstimmung:

<u>FA</u>	<u>% Personf.</u>	<u>% Konjugationsf.</u>	<u>Gesamtzahl (%)</u>
INTUS	6,79	16,65	23,44
Annas	12,48	10,61	23,09

Bei der deutschsprachigen Kontrollgruppe wurden im ganzen nur 3 Konjugationsfehler gezählt. Diese haben einen Anteil von 8,57% an der Gesamtfehlerzahl.

6.2.6 Tempusfehler

Es werden nicht sehr viele Tempusfehler von den afrikaanssprachigen Probanden gemacht. Der Anteil dieser Fehlerkategorie an der Gesamtfehlerzahl ist nur 3,43% (siehe 5.4.6 und 5.5). Tempusfehler treten meistens auf in Sätzen, in denen zwei ungleichzeitige Vorgänge stattfinden, und dieser Zeitunterschied wird dann nicht bemerkt, z.B.:

52. Das Schauspiel wurde in Dänemark geschrieben, nachdem die Zeitungen die Nachricht von der Spaltung des Uran-Atoms gebracht *haben*.
53. Er besucht Galilei und hört, daß er die „Discorsi“ fertig *schrieb*.

Auch findet manchmal ein unmotivierter Zeitenwechsel statt. Den Studenten wurde gesagt, daß ein dialektischer Aufsatz im Präsens geschrieben wird. Trotzdem neigen einige dazu, den einen oder anderen Satz in die Vergangenheit zu setzen, z.B.:

54. In Rom sagt ein kleiner Mönch Galilei, warum die alten Menschen den Glauben brauchen. Nach acht Jahren *wurde* Galilei vom neuen Papst ermutigt, seine Forschung wieder aufzunehmen.
55. Er stellt einige Argumente dar, über die man selbst entscheiden muß z.B. *Hatte* Galilei recht gehabt als er widerrufen hat oder nicht?

Die Pilotstudie von INTUS unterscheidet zwei Typen von Tempusfehlern, nämlich Fehler in der *Zeitenfolge* und in der *Konsequenz der Zeiten*. Diese beiden Fehlertypen zusammengekommen ergeben 7,93% der Gesamtfehlerzahl.

Die Frequenzuntersuchung von Møller zählt nur 65 Tempusfehler, 1,9% der Gesamtfehlerzahl.

Bei der deutschsprachigen Kontrollgruppe wurden nur zwei Tempusfehler gezählt, das heißt, 5,71% der Gesamtfehlerzahl sind Tempusfehler.

6.2.7 Fehler am Konjunktiv

Es wurden insgesamt nur 13 Fehler am Konjunktiv gezählt, die einem Anteil von 2,03% der Gesamtfehlerzahl entsprechen (siehe 5.4.7 und 5.5). Die Konjunktivfehler sind in 4 Kategorien unterteilt, und es stellt sich heraus, daß die meisten Fehler (11 von 13) dann gemacht werden, wenn der Konjunktiv mit einem oder mehreren Auxiliärverben gebildet wird. Das heißt: je komplizierter die Struktur der VP, desto größer wird die Anzahl der Fehler. Es muß noch erwähnt werden, daß der Konjunktiv in den Aufsätzen nicht sehr oft gebraucht wird und daß er von den Studenten wohlmöglich auch vermieden wird. Daher mag sich auch die geringe Fehlerzahl erklären.

Die Fehler am Konjunktiv setzen sich zusammen aus zwei Fehlerarten. Erstens steht der Konjunktiv in der falschen Form:

56. Gäbe es mehr Leute, die verantwortlich genug gewesen wären, die schrecklichen Folgen der Atombombe zu begreifen, *würde* die Bombe nie *gefallen haben*.
57. *Hätte* er als ein Held gestorben, *könnten* seine Schüler mit der Forschung *fortgegangen haben*.

In Satz 57 enthält die VP des Hauptsatzes auch einen lexikalischen Fehler, der möglicherweise eine direkte Übersetzung aus dem Afrikaansen ist.

Zweitens werden dadurch Fehler gemacht, daß der Konjunktiv, dort wo er notwendig ist, nicht gebraucht wird.

58. Wenn es keinen Fortschritt *gibt*, *werden* wir immer

- noch glauben, daß sich die Sonne um die Erde dreht.
59. Daher kann man sehen, daß die ganze Welt ohne Galilei nie das Teleskop *haben wird*.
60. Weil sie glauben, das Auge Gottes *ruht* auf ihnen, sind sie zufrieden.

Die erwähnten Fehleruntersuchungen von INTUS und Møller stimmen auch bezüglich des Konjunktivs in ihren Ergebnissen weitgehend mit den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung überein. Die Pilotstudie von INTUS hat 32 Fehler am Konjunktiv gezählt. Das entspricht einem Prozentsatz von 2,28 (vgl. 2,03) der Gesamtzahl morphologischer Fehler. Bei Møller ist der Prozentsatz etwas höher, nämlich 3,32.

Für die deutschsprachige Kontrollgruppe waren keine Fehler am Konjunktiv zu verzeichnen.

6.2.8 Fehler am Passiv

Die Fehler am Passiv bilden die kleinste Fehlergruppe. In den 36 Aufsätzen sind insgesamt nur 5 Fehler am Passiv gezählt worden (siehe 5.4.8 und 5.5). Das entspricht einem Anteil von 0,78% der Gesamtfehlerzahl und einem Anteil von 2,2% innerhalb der VP. Die geringe Anzahl der Passivfehler mag darauf zurückzuführen sein, daß das Passiv nur selten erforderlich ist und daß es, wo möglich, von den Studenten vermieden wird. Es könnte aber auch sein, daß der Passiv für die Studenten ganz unproblematisch ist wie aus den folgenden richtigen Sätzen zu erse-

hen ist:

61. Das Drama wurde in Dänemark geschrieben.
62. Brecht ist dagegen, daß die Wissenschaft gebraucht wird, um politische Macht zu bekommen.

Die Fehler, die am Passiv gemacht werden, liegen fast alle in der falschen Wahl des Auxiliärverbs.

63. Aber warum *ist* der Forscher von der Inquisition nach Rom beordert?
64. Brecht hat hier ein Beispiel aus der Geschichte genommen, damit das heutige Problem zurückgeführt *sei* auf die Geschichte.

Auch die Pilotstudie von INTUS stellt fest, daß die Fehler am Passiv nur einen minimalen Anteil an dem gesamten Fehlerkorpus bilden. Nur 0,36% der Gesamtfehlerzahl sind Fehler am Passiv.

Die Fehleranalyse von Møller zählt insgesamt 80 Passivfehler, die einem Anteil von 2,4% an der Gesamtfehlerzahl von 3403 Fehlern entsprechen.

Die 13 Aufsätze der deutschsprachigen Kontrollgruppe enthielten keine Fehler am Passiv.

6.2.9 Sonstige Fehler

Die Fehler in dieser Kategorie sind in keiner der vorigen Fehlergruppen (6.2.1 - 6.2.8) unterzubringen und werden daher hier

gesondert aufgeführt.

6.2.9.1 Fehler im Gebrauch des Artikelwortes

Insgesamt 25 Fehler, die in der Redundanz oder im Fehlen des Artikels bestehen, wurden gezählt. In 6 Fällen ist das Artikelwort überflüssig, und in 19 Fällen fehlt es, wo es nicht fehlen darf (siehe 5.1.3). Diese Fehler am Artikelwort ergeben 3,90% der Gesamtfehlerzahl.

Mehrmals wird das Artikelwort weggelassen, wenn zwei Nomen durch *und* verbunden werden:

- 65. Galilei versucht, der Menschheit und (*den*) Campagnabauern zu helfen.
- 66. Die Wissenschaft bedroht *die* Leben und (*den*) Seelenfrieden vieler Menschen.

Auch vor Abstrakta fehlt das Artikelwort besonders häufig:

- 67. Aus der Wissenschaft ergibt sich (*eine*) Problematik, die nicht aufgelöst wird.
- 68. Wenn es *nicht* (*keinen*) Fortschritt gäbe ...

Die folgenden Sätze sind beispielhaft für die Fälle, in denen das Artikelwort nicht erforderlich ist:

- 69. Er widerruft aus *seinem* Egoismus.
- 70. Das erklärt auch, warum *der* Galilei widerrufen hat.

6.2.9.2 Fehler an der Infinitivkonstruktion mit *um zu*

Die Fehler dieser Kategorie sollten zuerst nicht in der FA erfaßt werden, doch ihrer Häufigkeit wegen wurde beschlossen, sie aufzunehmen. Die meisten der 15 in dieser Kategorie gezählten Fehler bestehen darin, daß die Präposition *um* weggelassen wird, wenn die Infinitivkonstruktion mit *um zu* einem Finalsatz entspricht (vgl. Duden 1973: 561).

71. Es muß eine Instanz da sein, (*um*) ihn zu finanzieren.
72. Er hat widerrufen, nicht (*um*) weiter forschen zu können, sondern (*um*) sich selber zu retten.
73. Man kann die Wissenschaft gebrauchen, (*um*) der Menschheit zu helfen.

Nur selten wird die Präposition *um* falsch gebraucht:

74. Es ist die Verantwortung des Wissenschaftlers *um* zu unterscheiden, was der Menschheit zum Vorteil ist.

Die 15 Fehler in der Kategorie entsprechen einem Anteil von 2,34% der Gesamtfehlerzahl. Die deutschsprachige Kontrollgruppe hat nur einen Fehler (2,86% der Gesamtfehlerzahl) in dieser Kategorie gemacht.

6.2.9.3 Fehler am Reflexivpronomen *sich* bei reflexiven Verben

Es war auch nicht vorgesehen, diesen Fehlertyp in der FA zu erfassen, doch weil insgesamt 24 Fehler (3,74% der Gesamtfehler-

zahl) dieser Art gezählt wurden, ist diese Kategorie mit in die FA aufgenommen worden. Alle hier gezählten Fehler bestehen darin, daß das Reflexivpronomen *sich*, das mit einem reflexiven Verb gebraucht werden muß (vgl. Duden 1973: 75), weggelassen wird:

75. Als er hört, daß Galilei die „Discorsi“ fertig geschrieben hat, ändert (*sich*) alles.

76. In diesem Buch handelt es (*sich*) um die Verantwortung des Wissenschaftlers.

77. Die Menschen fürchten (*sich*) vor der Kirche.

Die deutschsprachige Kontrollgruppe hat nur einen Fehler (2,86% der Gesamtfehlerzahl) in dieser Kategorie gemacht.

6.2.9.4 Sätze, in denen das finite Verb fehlt

Die 36 Aufsätze der afrikaanssprachigen Testgruppe enthalten insgesamt 5 unvollständige Sätze. Diese 5 Fehler machen 0,78% der Gesamtfehlerzahl aus. Diese Fehler scheinen meistens auf mangelnde Konzentration zurückzuführen sein.

Die Pilotstudie von INTUS hat in dieser Fehlerkategorie 17 Fehler gezählt, die einem Anteil von 1,21% der Gesamtfehlerzahl entsprechen. Bei der deutschsprachigen Kontrollgruppe ergeben diese Fehler am Satz einen Prozentsatz von 5,71 der Gesamtfehlerzahl.

6.3 Zusammenfassung

Die unter 6.2 besprochenen Ergebnisse der FA sollen jetzt noch einmal übersichtlich dargestellt werden, damit ermittelt werden kann, inwiefern die Ergebnisse der Testgruppe, der Kontrollgruppe und der Pilotstudie von INTUS übereinstimmen.

Die folgende Tabelle zeigt, daß besonders bei den Ergebnissen der Testgruppe und der Untersuchung von INTUS an afrikaanssprachigen Matrikschülern weitgehende Übereinstimmung herrscht in der Fehlerverteilung.

<u>Fehlertyp</u>	<u>Testgruppe</u>	<u>INTUS</u>	<u>Kontrollgruppe</u>
Kasus	35,88	42,67	34,28
Genus	19,34	13,50	2,86
Plural	4,68	6,93	5,71
Person	12,48	6,79	22,86
Konjugation	10,61	16,65	8,57
Tempus	3,43	7,93	5,71
Konjunktiv	2,03	2,28	0,0
Passiv	0,78	0,36	0,0
Sonstige	<u>10,76</u>	<u>2,86</u>	<u>20,00</u>
	99,99	99,97	99,99

Anhand der obigen Tabelle lassen sich jetzt die folgenden Fehlerhierarchien aufstellen:

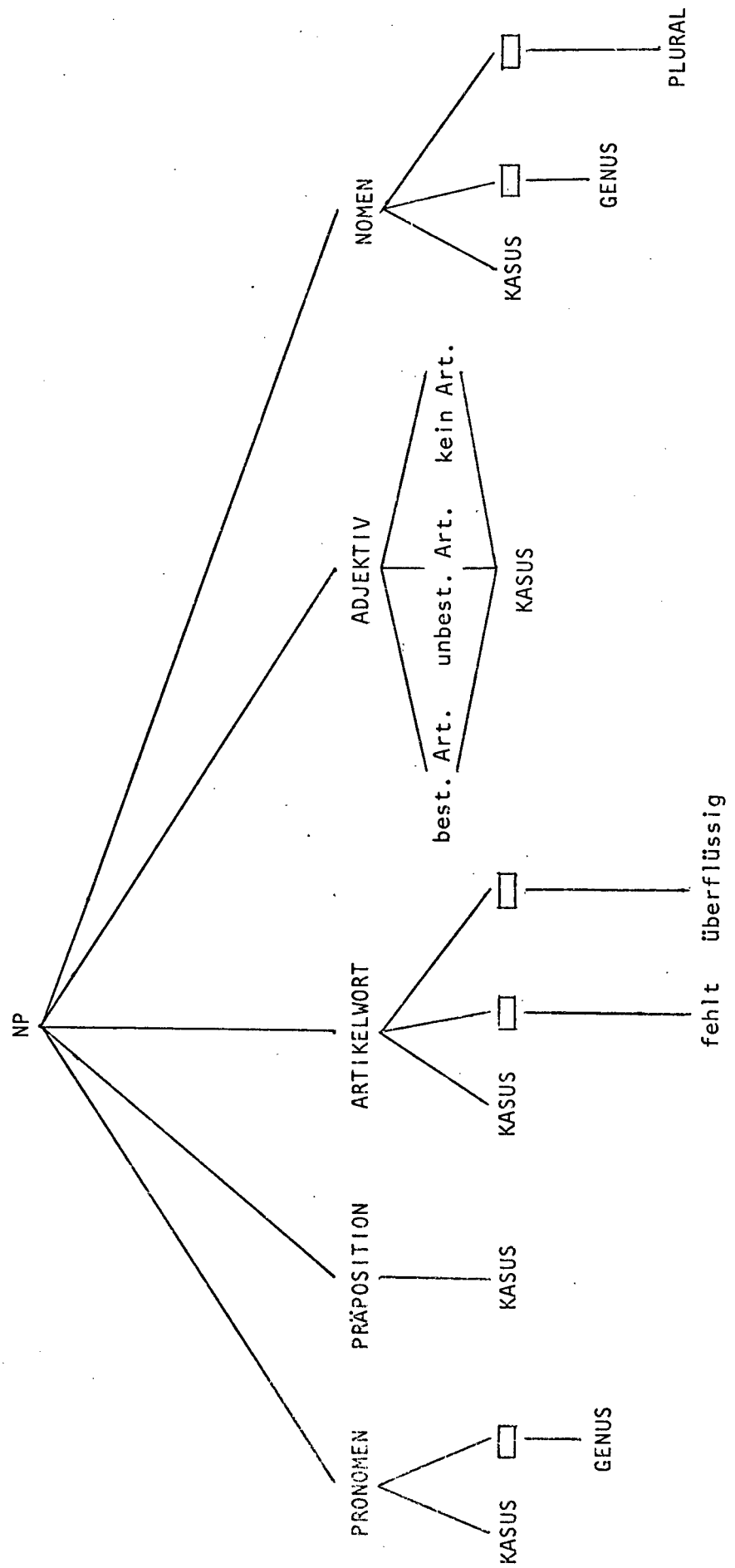
<u>Testgruppe</u>	<u>INTUS</u>	<u>Kontrollgruppe</u>
1. Kasus	1. Kasus	1. Kasus
2. Genus	2. Konjugation	2. Person
3. Person	3. Genus	3. Konjugation
4. Konjugation	4. Tempus	4. {Tempus
5. Plural	5. Plural	{Plural
6. Tempus	6. Person	6. Genus
7. Konjunktiv	7. Konjunktiv	{Konjunktiv
8. Passiv	8. Passiv	7. {Passiv

Werden die Fehlertypen nach NP und VP getrennt, wie Krashen (1975:213-215) es vorschlägt, so zeigt sich bei den beiden Untersuchungen an Afrikaanssprachigen eine fast hundertprozentige Übereinstimmung. Die unterschiedliche Position der Kategorie *Person* ist, wie schon unter 6.2.5 gesagt, wahrscheinlich auf Unterschiede in der Klassifizierung zurückzuführen.

<u>Testgruppe</u>	<u>INTUS</u>	<u>Kontrollgruppe</u>
NP: Kasus	Kasus	Kasus
Genus	Genus	Plural
Plural	Plural	Genus
VP: Person	Konjugation	Person
Konjugation	Tempus	Konjugation
Tempus	Person	Tempus
Konjunktiv	Konjunktiv	Konjunktiv
Passiv	Passiv	Passiv

Die ermittelte Fehlerhierarchie bestätigt die Geltung der eingangs (S. 24) aus der Forschung übernommenen Hypothese einer „universal hierarchy of difficulty“ auch für den Fall, daß L1 Afrikaans und L2 Deutsch ist.

ANHANG Ia: FEHLERKATEGORIEN IN DER NOMINALPHRASE



[illegible]

ANHANG II

GESAMTZAHL DER FEHLER IN DEN EINZELNEN AUFSÄTZEN

TESTGRUPPE

<u>Aufsatz Nr.</u>	<u>Anzahl der Wörter</u>	<u>Gesamt-fehlerzahl</u>	<u>Morphol. Fehler</u>	<u>% morphol. Fehler</u>
1	350	23	15	65,2
2	400	28	20	71,4
3	410	21	14	66,7
4	350	50	44	88,0
5	650	46	38	82,6
6	430	20	13	65,0
7	510	18	10	55,6
8	800	53	24	45,3
9	560	19	6	31,6
10	750	24	8	33,3
11	1830	40	25	62,5
12	780	36	21	58,3
13	380	48	33	68,8
14	450	24	16	66,7
15	510	28	11	39,3
16	530	23	8	34,8
17	910	49	27	55,1
18	420	14	3	21,4
19	490	15	7	46,7
20	370	9	7	77,8
21	580	23	8	34,8
22	400	53	36	67,9
23	440	25	20	80,0
24	480	57	41	71,9
25	860	37	19	51,4
26	560	25	15	60,0
27	360	24	11	45,8
28	600	25	12	48,0
29	420	38	32	84,2
30	410	33	24	72,7
31	560	18	13	72,2

<u>Aufsatz Nr.</u>	<u>Anzahl der Wörter</u>	<u>Gesamt- fehlerzahl</u>	<u>Morphol. Fehler</u>	<u>% morphol. Fehler</u>
32	240	26	12	46,2
33	580	13	2	15,4
34	520	25	15	60,0
35	560	14	7	50,0
36	<u>550</u>	<u>47</u>	<u>24</u>	<u>51,1</u>
	20000	1071	641	59,85

KONTROLLGRUPPE

<u>Aufsatz Nr.</u>	<u>Anzahl der Wörter</u>	<u>Gesamt- fehlerzahl</u>	<u>Morphol. Fehler</u>	<u>% morphol. Fehler</u>
D1	770	8	6	75,0
D2	850	6	2	33,3
D3	740	7	5	71,4
D4	860	18	7	38,9
D5	420	5	1	20,0
D6	680	2	1	50,0
D7	640	1	0	0,0
D8	500	9	3	33,3
D9	580	3	3	100,0
D10	300	6	2	33,3
D11	400	3	1	33,3
D12	510	3	3	100,0
D13	<u>870</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>100,0</u>
	8120	72	35	48,61

ANHANG III

LISTE DER NOMEN, AN DENEN GENUSFEHLER GEMACHT WURDEN

1. Maskulinum (29)

Atomkern	Glaube (3x)	Streit
Beruf (2x)	Grund	Text
Druck	Ketzer	Thron
Erfolg (2x)	Krieg	Vorteil
Fehler	Mittelpunkt (4x)	Wissenschaftler
Fortschritt	Mond (2x)	Zustand
Gebrauch	Standpunkt (2x)	

2. Femininum (39)

Arbeit	Meinung	Verbesserung (2x)
Bedrohung (2x)	Menschheit (2x)	Waffe
Dialektik	Person	Welt (6x)
Entdeckung	Pflicht	Wissenschaft (8x)
Forschung	Problematik	Zeit (2x)
Gefahr	Republik	Zukunft
Idee	Seefahrt (2x)	
Kirche	Unwissenheit	

3. Neutrum (31)

Alter	Land	Thema
Angebot	Leben	Weltbild (5x)
Atom	Lesen	Weltsystem
Buch	Problem (4x)	Werk (2x)
Denken	Recht	Wohl (4x)
Europa	Resultat	Zitat
Gestirn	Teleskop	

ANHANG IV

LISTE DER NOMEN, AN DENEN FEHLER IN DER PLURALBILDUNG GEMACHT WURDEN

1. Pluralbildung ohne Endung, mit Umlaut

der Kirchengvater

2. Pluralbildung mit Endung -(e)n

der Andere

die Ansicht

die Atombombe

die Auflage

die Folge

die Idee

die Karte

die Lüge

die Seite

der Sonnenfleck

die Tat

3. Pluralbildung mit Endung -e

das Argument (6x)

das Resultat

das Ding

das Werk

der Erfolg

der Pol

das Jahr

4. Pluralbildung mit Endung -e; mit Umlaut

die Atomkraft

der Umstand (3x)

der Grund

5. Pluralbildung mit Endung -er

das Weltbild

ANHANG VLISTE DER VERBEN, AN DENEN FEHLER IN DER KONJUGATION
(STAMM) GEMACHT WURDEN

1. Präteritum (2.Stammform) (8)

erfahren	nennen
gelingen	stattfinden
glauben	widerrufen (2x)
handeln	

2. Partizipium (3.Stammform) (33)

bedeuten	mißbrauchen (3x)
beschreiben	schreiben (4x)
beweisen	töten
erfinden	treiben
erleichtern (2x)	übernehmen
erörtern	verbessern
erreichen	widerrufen (6x)
foltern	wissen
handhaben	zurückführen
konfrontieren	zwingen (2x)
kundmachen	

ANMERKUNGEN

1. Diese beiden Theorien werden von Dulay und Burt (1974c) erörtert und erklärt.
2. Einige Vertreter der kontrastiven Analyse sind Charles Ferguson, Robert Politzer, Leon Jakobowitz und Kurt Kohn.
3. Krashen bezieht die Ergebnisse von Dulay und Burt (1973), Dulay und Burt (1974a), Fathman (1974), De Villiers und De Villiers (1973) und De Villiers (1974) mit in seine Untersuchung.
4. 14 Studenten waren nicht bereit oder haben es versäumt, ihre Aufsätze zur FA herzugeben. Von den 64 Studenten, die den Kurs 144 belegt haben, waren 50 afrikaanssprachig und 14 deutschsprachig.
5. Zwei afrikaanssprachige Studenten wurden aufgrund ihrer guten Sprachkenntnisse in die deutschsprachige Gruppe aufgenommen.
6. Den Studenten wurde eine vorgegebene Gliederung und eine Liste mit Phrasen (situative Sprache, die in einem dialektischen Aufsatz gebraucht wird) vorgelegt.
7. Das Auswertungsverfahren bei der Kontrollgruppe fand auf dieselbe Art und Weise statt.
8. Während bei Dulay und Burt die richtigen Äußerungen positiv bewertet werden, werden in dieser Auswertung die Fehler po-

sitiv bewertet. Daher wird ein Fehlerprozentsatz errechnet, dessen Kehrwert dann dem „group score“ von Dulay und Burt entspricht.

9. Wegen der geringen Fehlerzahl wird auf eine differenzierte Tabelle verzichtet.
10. Hach et al. untersuchen drei Gruppen deutschlernender Dänen. In der ersten Gruppe handelt es sich um Schüler einer Volkshochschulklasse, die 3,5 Jahre Deutsch gelernt haben. Gruppe 2 besteht aus Erwachsenen, die zwischen 7 Monaten und 3 Jahren Deutsch gelernt haben. Die dritte Testgruppe ist eine Gruppe von Studienanfängern an der Universität Odense, die 5-7 Jahre Deutschunterricht gehabt haben. Die angeführte Statistik bezieht sich auf die Fehlerzahlen der dritten Gruppe, die am ehesten unseren Probanden entspricht.
11. Es handelt sich in der Untersuchung von Møller um Studenten des ersten und zweiten Semesters an der Universität Kopenhagen.
12. Syntaktische Fehler wurden nicht gezählt. Bei der Korrektur der Aufsätze fiel auf, daß syntaktische Fehler fast gar nicht gemacht wurden.
13. Møller hat lexikalische Fehler nicht berücksichtigt.
14. Zum Beispiel in dem Satz „Die Wissenschaft ist eine wichtiger Problem“ kann ein Genusfehler (der Problem) oder ein Kasusfehler am Adjektiv vorliegen. Der Fehler wurde als Kasusfehler am Adjektiv klassifiziert, weil in einem vorigen Satz das Nomen den richtigen Genus hatte.

LITERATURVERZEICHNIS

- Bailey, N./ Madden, C./ Krashen, S.: Is there a 'natural sequence' in adult second language learning? Language Learning 24/1974, 235-243.
- Bausch, K.-R./ Raabe, H.: Zur Frage der Relevanz von kontrastiver Analyse, Fehleranalyse und Interimsprachenanalyse für den Fremdsprachenunterricht. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 4/1978, 56-75.
- Boeke, J.d.P.: Konfrontative Untersuchungen zum Plural des Substantivs im Afrikaans und im Deutschen. Universiteit Stellenbosch, M.A.-Diss. (Masch.), Stellenbosch 1976.
- Brown, R.: A first language - the early stages. Harvard University Press, Cambridge 1973.
- Corder, S.P.: Die Rolle der Interpretation bei der Untersuchung von Schülerfehlern. In: Nickel (Hrsg.) 1972, 38-50.
- Corder, S.P.: The elicitation of interlanguage. In: Svartvik (Hrsg.) 1973, 36-47.
- Corder, S.P.: Idiosyncratic dialects and error analysis. In: Richards (Hrsg.) 1974, 158-171.
- Dato, D.P.: American children's acquisition of Spanish syntax in the Madrid environment: preliminary edition. U.S. H.E.W., Office of Education, Institute of International Studies, 1970.
- De Villiers, J.: Quantitative aspects of agrammatism in aphasia. Cortex 10/1974, 36-54.
- De Villiers, J./ De Villiers, P.: A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech. Journal of Psycholinguistic Research 2/1973, 267-278.
- Duden: Grammatik der deutschen Gegenwartssprache = Der Große Duden, Bd.4, bearbeitet von P. Grebe. Bibliographisches Institut, Mannheim 1973.

- Dulay, H.C./ Burt, M.K.: Goofing - An indicator of children's second language learning strategies. *Language Learning* 22/1972, 235-252.
- Dulay, H.C./ Burt, M.K.: Should we teach children syntax? *Language Learning* 23/1973, 245-258.
- Dulay, H.C./ Burt, M.K.: Natural sequences in child second language learning. *Language Learning* 24/1974(a), 37-53.
- Dulay, H.C./ Burt, M.K.: Errors and strategies in child second language acquisition. *TESOL Quarterly* 8/1974(b), 129-136.
- Dulay, H.C./ Burt, M.K.: You can't learn without goofing - an analysis of children's second language 'errors'. In: Richards (Hrsg.) 1974(c), 95-123.
- Fathman, A.: The relationship between age and second language productive ability. *Language Learning* 25/1975, 245-253.
- Göhring, H.: Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit. In: Weber (Hrsg.) 1976, 183-193, 240-242, 256-260.
- Hach, C./ Moestrup, A./ Wagner, J.: Fehleranalyse und Interimsprache - Eine Untersuchung von drei Gruppen deutschlernender Dänen. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 4/1978, 116-126.
- Hellinger, M.: Über die Theorieabhängigkeit der Fehleranalyse. *Linguistische Berichte* 41/1976, 88-97.
- Instituut vir Taalonderrig (INTUS): Fehleranalyse - Fehlerkategorien, Projekt D1 - 1976, unveröffentlichtes Manuskript, Stellenbosch 1976.
- Jain, M.P.: Error analysis: source, cause and significance. In: Richards (Hrsg.) 1974, 189-215.
- Johannson, F.A.: Multiple contact analysis. In: Svartvik (Hrsg.) 1973, 48-54.
- Johannson, S.: The identification and evaluation of errors in foreign languages: a functional approach. In: Svartvik (Hrsg.) 1973, 102-114.

- Juhász, J.: Probleme der Interferenz. Max Hueber Verlag, München 1970.
- Kasper, G.: Die Problematik der Fehleridentifizierung - Ein Beitrag zur Fehleranalyse im Fremdsprachenunterricht. Zentrales Fremdspracheninstitut der Ruhr-Universität, Bochum 1975.
- Kielhöfer, B.: Fehlerlinguistik des Fremdsprachenerwerbs - Linguistische, lernpsychologische und didaktische Analyse von Französischfehlern. Scriptor Verlag, Kronberg 1975.
- Kochan, D.C. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. Ausgewählte Beiträge aus den Jahren 1953-1969. Wege der Forschung LXVIII, Darmstadt 1970.
- Krashen, S.D.: The critical period for language acquisition and its possible bases. In: Annals of the New York Academy of Science 263/1975, 211-224.
- Lado, R.: Linguistics across cultures. Ann Arbor, Michigan 1957.
- Møller, E.: Eine Frequenzuntersuchung grammatischer Fehler in den schriftlichen Übersetzungen dänischer Studenten im 1. und 2. Semester. In: Svartvik (Hrsg.) 1973, 139-144.
- Nickel, G. (Hrsg.): Fehlerkunde. Berlin 1972.
- Ravem, R.: The development of wh- questions in first and second language learners. Occasional Papers, University of Essex, Language Learning Centre, Colchester 1970. Nachdruck in: Richards (Hrsg.) 1974, 134-155.
- Richards, J.C.: A non-contrastive approach to error analysis. In: Richards (Hrsg.) 1974, 172-188.
- Richards, J.C. (Hrsg.): Error Analysis - Perspectives on second language acquisition. Longman, London 1974.
- Richards, J.C./ Sampson, G.P.: The study of learner English. In: Richards (Hrsg.) 1974, 3-18.
- Schulz, W.: Aufgaben der Didaktik - Eine Darstellung aus lehr-

- theoretischer Sicht. In: Kochan (Hrsg.) 1970, 403-440.
- Selinker, L.: Interlanguage. In: Richards (Hrsg.) 1974, 31-54.
- Stendahl, C.: A report on work in error analysis and related areas. In: Svartvik (Hrsg.) 1973, 115-123.
- Svartvik, J. (Hrsg.): Errata- Papers in error analysis. CWK Gleerup, Lund 1973.
- Weber, H. (Hrsg.): Landeskunde im Fremdsprachenunterricht - Kultur und Kommunikation als didaktisches Konzept. Kösel Verlag, München 1976.